

Capítulo 1

Experiencias de apropiación del MCCNEM de docentes de nivel medio superior ante la reforma curricular

Laura Rangel Bernal, María del Refugio Magallanes Delgado, David Jasso Velázquez

Resumen

La reforma educativa de 2019 dio paso a cambios curriculares y el establecimiento de un nuevo Marco Curricular Común para el nivel medio superior en México. En este contexto han tenido lugar procesos de apropiación curricular entre los agentes educativos, particularmente entre las y los docentes. Conocer las experiencias de apropiación curricular es importante porque permite comprender cómo se vive e interpretan las reformas en los espacios donde tiene lugar su implementación: la escuela y el aula. Por tanto, el objetivo de este capítulo fue analizar las experiencias de apropiación del currículum de docentes de nivel medio superior en dos subsistemas: el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) y del subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) también de Zacatecas. Este trabajo se inscribe en el análisis de los procesos de apropiación curricular, entendidos como las dinámicas mediante las cuales los agentes educativos interpretan, resignifican y ponen en práctica los cambios curriculares. Para ello se aplicó un cuestionario en línea y se realizaron entrevistas semiestructuradas. En cuanto al contenido del trabajo, se presenta una explicación sobre marco contextual de la reforma, las nociones conceptuales de reforma curricular y apropiación curricular, así como la descripción del procedimiento metodológico aplicado para indagar las experiencias del profesorado y la presentación de los resultados obtenidos.

Palabras clave:
Reforma de la
educación;
Investigación sobre
el currículo;
Plan de estudios
secundarios.

Bernal, L. R., Magallanes Delgado, M. del R., & Jasso Velázquez, D. (2025). Experiencias de apropiación del MCCNEM de docentes de nivel medio superior ante la reforma curricular. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 24-61). Religación Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.344.c671>



Introducción

En México, en el primer cuarto de este siglo, se han implementado numerosas reformas educativas de alcance nacional, cada una de ellas ha perseguido objetivos particulares distintos y ha tenido diferentes motivaciones, tanto políticas como ideológicas, pero han coincidido en que es necesario transformar las prácticas que tienen lugar en los espacios escolares para elevar la calidad de la educación. Uno de los cambios, cuyos efectos pueden observarse de manera más inmediata y que han sido recurrentes en este periodo, son los ajustes a planes y programas de estudio, específicamente de educación básica y media superior, aparejados a reformas de tipo curricular. Mediante estos cambios se ha buscado reorientar el sentido de la educación, actualizar los contenidos escolares, introducir innovaciones pedagógicas y responder a los desafíos sociales, económicos y culturales de la actualidad.

Desde un punto de vista crítico, se puede decir que estos cambios obedecen a políticas educativas que han visto al currículum como un instrumento estratégico a través del cual se intenta materializar la visión de país del gobierno en turno e impulsar el logro de los objetivos establecidos en sus planes nacionales de desarrollo. Es así que, dependiendo del enfoque de la reforma, se renuevan los planes y programas de estudio incorporando nuevos contenidos, modelos pedagógicos, metodologías de enseñanza, enfoques de evaluación, así como nueva terminología.

Para ir a la par de reformas de esta escala, el profesorado requiere capacitarse continuamente de modo que pueda familiarizarse con los lineamientos vigentes y adaptar su práctica docente. Un concepto útil para comprender este proceso es la apropiación curricular, entendida como la adopción activa, situada y reflexiva de los componentes curriculares, “que está constituida por los procesos cognitivos, afectivos y prácticos que llevan a cabo los sujetos para comprender, interpretar, resignificar e implementar los programas institucionales

en su actuar educativo” (Reyes Ruvalcaba, 2024, p. 90). Partiendo de este concepto se entiende que cada profesor o profesora pasa por un proceso de apropiación con ayuda o mediación de otros agentes y de los recursos disponibles en su entorno, lo cual significa que dicho proceso no ocurre de manera aislada ni automática y que no todas las experiencias de apropiación son iguales, por ello es importante conocerlas y analizarlas para tener una comprensión más profunda de cómo las y los docentes interactúan con el currículo en contextos reales y en momentos conyunturales de la educación, como son las reformas.

En el caso específico del nivel medio superior, desde 2008 se cuenta con un marco curricular creado con el objeto de unificar los planes de estudio de los diferentes subsistemas que conforman este nivel educativo¹. De esta manera se buscó solucionar las diversas problemáticas que se derivaron de contar, por varias décadas, con numerosos planes de estudio distintos. En 2022 se publicó el Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana (MCCNEM), producto de la reforma educativa de 2019, en dicho marco se incluyen los principios filosóficos y pedagógicos de este nuevo modelo educativo, que dice romper con los planteamientos de influencia neoliberal e individualista de los marcos curriculares anteriores.

Respecto a las experiencias concretas de apropiación curricular en el contexto de la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), existen algunos trabajos recientes como el de Cordero Arroyo et al. (2023), así como el de Ceballos Escobar (2024), quienes aportan elementos para comprender este proceso en nivel básico. Sin embargo, en el ámbito específico de educación media superior se tiene muy poca información. Los trabajos recientes sobre el tema de la reforma curricular y el MMCNEM tienden a enfocarse

1 Según el Artículo 45 de la Ley General de educación, la educación media superior en este país incluye los servicios de bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, bachillerato intercultural, bachillerato artístico, profesional técnico bachiller, telebachillerato comunitario, educación media superior a distancia y tecnólogo (Gobierno de México, 2019).

en el análisis de la política educativa implementada a nivel nacional (Romero Gonzaga, 2022; Reveles Aguilar, 2025).

Analizar las políticas nacionales es una tarea importante para conocer sus características, fortalezas, limitaciones y hacia donde se orientan, pero si se busca conocer su impacto en términos prácticos y en contextos situados, se requiere de información proveniente de los sujetos de esas políticas, en este caso del profesorado. Por tanto, en aras de contribuir a llenar los vacíos identificados, el objetivo de este capítulo es analizar las experiencias de apropiación del currículum de docentes de nivel medio superior tomando como caso de estudio dos subsistemas: el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ) y del subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), también de Zacatecas.

Marco teórico y contextual

Las reformas educativas y curriculares

Respecto al tema de las reformas educativas, Méndez (2021), las define como: “políticas educativas tendientes a introducir transformaciones en la totalidad o en algún aspecto del sistema educativo, algunas de ellas con pretensiones refundantes y otras con carácter de innovación respetando las culturas escolares y profesionales” (p. 48). De acuerdo con Cabrera Núñez (2017), para entender el surgimiento e implementación de reformas educativas en la región, es necesario comprender que forman parte de una tendencia que obedece a condiciones políticas y económicas fluctuantes en un contexto global: “las reformas de estado y aquellas que atienden al sector productivo han marcado la pauta para las de tipo educativo, de forma paralela o inmediata para que la región latinoamericana logre su incorporación al mercado internacional” (pp. 43-44).

En el caso específico de las reformas de tipo curricular, estas se materializan de manera más visible en los planes y programas de

estudio, ya que estos documentos constituyen el marco oficial donde se establecen los contenidos de aprendizaje, los enfoques pedagógicos y los objetivos que cada nivel educativo persigue. En otras palabras, los planes y programas funcionan como una guía en la que se reflejan las prioridades, valores y objetivos de la política educativa, además de marcar las pautas para la práctica docente. Según Taborda y Quiroz Posada (2014), la estrecha relación entre las reformas educativas y el currículum se debe a: “las crecientes presiones y demandas de cambio tienden a centrarse tanto en las estructuras como en el contenido del currículo escolar” (p. 76).

Asimismo, es importante mencionar que el concepto de reforma va de la mano del concepto de innovación curricular y pedagógica, en tanto que el primero suele dar paso a una renovación del currículo y una transformación de las prácticas educativas (Díaz-Barriga Arceo, 2013), los procesos de innovación responden a diversos factores de orden social, político y educativo que buscan atender las demandas sociales en materia educativa, en un momento histórico dado. En aras de la innovación, los movimientos reformistas pueden cuestionar los fundamentos filosóficos de la educación, sus fines sociales, los paradigmas en los que se basan las prácticas pedagógicas o hasta el funcionamiento del sistema educativo para dar paso a la actualización de los enfoques formativos y reconfigurar los procesos educativos. De este modo, las reformas curriculares no únicamente introducen modificaciones normativas, sino que también pueden propiciar transformaciones en la manera en la que se concibe el aprendizaje o se establece la relación entre docente-estudiante, docente-currículum y currículum-escuela-comunidad.

La apropiación curricular: formas de pensar, sentir y hacer docencia

Ahora bien, como ya se mencionó, en el contexto de una reforma, los agentes educativos deben atravesar por un proceso de familiarización con los nuevos planteamientos curriculares. Para comprender y describir este proceso, en este estudio se recurrió al

concepto de apropiación curricular. En el ámbito educativo, la noción de apropiación tiene sus orígenes en la teoría sociocultural y surge a partir de las aportaciones de Vygostky (1978); Leontiev (1981) y Wertsch (1991). Desde este enfoque, la apropiación:

se refiere a las formas en las que la gente adopta formas de pensar y actuar a través de la participación en prácticas sociales [...] es un proceso del desarrollo que se lleva a cabo mediante acciones formuladas socialmente, orientadas a una meta y mediadas por herramientas.² (Grossman et al., 1999, p. 4)

Bajo esta perspectiva, al analizar las implicaciones que tienen las modificaciones de los planes y programas de estudio se puede inferir que la adopción de los cambios curriculares no se limita a la transmisión de lineamientos o a la simple lectura y difusión de documentos oficiales, sino que requiere de la interiorización activa por parte de los agentes educativos, entre los cuales destaca el profesorado, pero también involucra a las figuras directivas, estudiantes, personal de apoyo técnico, pedagógico y administrativo, entre otros. De esta forma se puede afirmar que la apropiación del nuevo marco curricular no es automática, sino que se logra a partir de procesos individuales y colectivos, con la participación activa y deliberada de la comunidad educativa.

En esta línea, Reyes Ruvalcaba (2024), define a la apropiación curricular como: “un proceso dinámico, en la que los sujetos participan de manera activa, situada, dialógica y conflictiva al incorporar las propuestas curriculares a sus contextos profesionales y existenciales” (p. 86). Este mismo autor, ofrece una descripción de

2 Traducción propia. Texto original: “appropriation refers to the ways in which people adopt ways of thinking and acting through their participation in social practices [...] is a developmental process that comes about through socially formulated, goal-oriented, and tool mediated actions.”

las dimensiones que componen a la apropiación curricular como una herramienta heurística, y tomando como punto de partida para su definición al profesorado como agente educativo. Estas dimensiones y sus elementos se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones de la apropiación curricular

Apropiación diferenciada de los componentes curriculares	<ul style="list-style-type: none">• Los principios que orientan la filosofía educativa• Los contenidos de aprendizaje• El codiseño curricular• Los actores educativos• Los campos formativos• Los ejes articuladores• Los métodos sociocríticos• Los procesos de desarrollo del aprendizaje• La evaluación formativa
Factores de la apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Características personales• Formación profesional• Experiencia educativa• Contexto institucional
Medios o modos de mediación	<ul style="list-style-type: none">• Los canales oficiales• Los conductos interpersonales• Medios sociales alternos
Mediaciones y mediadores	<ul style="list-style-type: none">• Los responsables de la formación continua• El intercambio de experiencias entre docentes• Los mediadores digitales no oficiales• Las y los docentes como mediadores educativos• El profesorado en su reflexión sobre la propia práctica
Fases de la apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Fase de recepción• Fase de comprensión• Fase de resignificación• Fase de adaptación• Fase de aplicación• Fase de evaluación
Grados de apropiación curricular	<ul style="list-style-type: none">• Baja o cuasi-nula• Reproducción• Acomodación• Reconceptualización• Innovación

Roles en la AC	<ul style="list-style-type: none"> • En tanto docentes frente al grupo áulico • Como colectivo escolar • En su papel de representante institucional • En cuanto colegas • Como agremiado magisterial • En su calidad de subordinado del aparato educativo
Apropiación curricular como proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso situado, relacional, dialógico y conflictivo

Fuente: elaboración propia con base en Reyes Ruvalcaba (2024, pp. 75-86).

Desde la perspectiva del cambio educativo, uno de los factores para el éxito o fracaso de una reforma es el grado de apropiación y compromiso del profesorado (Fullan, 2007), lo que refuerza la necesidad de recuperar sus experiencias para comprender los procesos a través de los cuales las y los docentes traducen los lineamientos oficiales en prácticas concretas, así como las dificultades a las que se enfrentan y las acciones que llevan a cabo para superar dichas dificultades. Finalmente, como afirma la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023a), el éxito de una reforma curricular “depende de las formas en que se concreten en el aula debido a que todo cambio curricular representa desafío y transformaciones en la manera habitual de llevar a cabo la práctica docente” (s/p).

El marco curricular común entre la renovación y la refundación de la enseñanza

Para entender la función del marco curricular común en la educación media superior (MMC) es necesaria una breve revisión retrospectiva de su pasado inmediato. Su creación se remonta a 2004, cuando apareció como una innovación curricular para los bachilleratos tecnológicos. Su propósito fue tratar de unificar los planes de estudio en todo el país, ya que, debido a cuestiones administrativas y organizativas propias de este nivel que datan de

inicios del siglo XX, se contaba con una gran cantidad de planes que podían variar considerablemente en cuanto a su estructura y objetivos formativos, lo que trajo consigo problemas administrativos que afectaban al estudiantado, además de que generaron diferencias en los resultados de aprendizaje y los perfiles de egreso.

La intención de contar con un marco común fue parte de la reforma curricular impulsada por el Plan Nacional de Educación 2001-2006, el cual incluyó como uno de sus objetivos para el nivel medio superior: “la integración, coordinación y gestión del sistema” (Gobierno de México, 2004, s/p). Con base en esto, se estableció una estructura curricular mínima con tres componentes: 1) componente de formación básica, 2) componente de formación propedéutica y 3) componente de formación profesional. De esta manera, la creación del MMC supuso el establecimiento de una base común a todos los subsistemas de bachillerato tecnológico.

Cuatro años más tarde, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el MMC se generalizó a todos los subsistemas y se modificó para incorporar el modelo de competencias. De esta manera se buscó: “articular las diversas opciones de servicio educativo en la EMS –operada a través de los subsistemas– y con el consenso sobre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y el currículo impartido en el aula” (Razo, 2018, p. 92). Esto permitió la homologación de los criterios educativos para este nivel, además de que contar con un perfil de egreso compartido ofreció una visión más clara y coherente de lo que se esperaba que lograra el estudiantado al terminar sus estudios.

La más reciente reforma curricular de la educación media superior se registró en 2022. Ante las tendencias neoliberales de las políticas educativas de los sexenios pasados, una vez que Andrés Manuel López Obrador llegó a la presidencia de la mano del movimiento político-ideológico denominado la Cuarta Transformación, se dio un viraje que motivó una nueva reforma materializada en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyas bases legales

quedaron establecidas en la Ley General de Educación de 2019. Según el gobierno federal, esta reforma tuvo el propósito de: “rescatar el Sistema Educativo Nacional, eliminando una visión que perpetuaba desigualdades mediante la formación de estudiantes poco críticos, con bajos niveles de conciencia social y una lógica de competencia en lugar de cooperación” (Gobierno de México, 2025, p. 45).

La diferencia entre este modelo y los anteriores radica en que: “en el modelo educativo tradicional, el enfoque de enseñanza-aprendizaje individual y disciplinario y considera al desempeño, a la calidad y a la empleabilidad como parte importante del éxito escolar” (Ramírez Martinell y Aguirre Juárez, 2023, p. 103). De esta manera, el modelo educativo de la NEM se fundamenta en principios humanistas que privilegian la formación integral del alumnado haciendo énfasis en la dimensión ética con sentido de justicia social, además de que pone al centro la interrelación entre el aula, la escuela y la comunidad como punto de partida para problematizar la realidad y promover el aprendizaje situado.

En efecto, la realidad existente en el sistema educativo mexicano a comienzos de 2019, pese a las acciones de los gobiernos anteriores, no era congruente con el ideal de la educación como palanca para la transformación social; por el contrario, era una educación que privilegiaba la función utilitaria del conocimiento (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a), porque había dejado atrás la búsqueda de la transformación social y ya no consideraba a la escuela, el conocimiento, a docentes y estudiantado, madres y padres de familia, ni a los saberes comunitarios como agentes y recursos del cambio social (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022b).

Los artífices de la reforma buscaron recuperar “la relevancia e implicaciones relacionadas con el aspecto cultural y social [...] formar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos con responsabilidad social, que sea parte de los cambios y no queden relegados de ellos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 8). Por ello consideraron impostergable la refundación del sistema

educativo y sus bases, entre ellas, el currículo, a fin de tener una estructura formativa que permitiera el desarrollo de: “valores y aptitudes para el crecimiento como comunidad” (Castro-Zapata et al., 2022, p. 18), que lleven a la forja de ciudadanos competentes capaces de desempeñarse activamente en su entorno.

Iniciando a finales de 2018, el rediseño del MMC de la educación media superior se fundamentó en seis líneas de acción de política pública para la educación: i) Educación con calidad y equidad, ii) Contenidos y actividades para el aprendizaje, iii) Dignificación y revalorización del docente, iv) Gobernanza en el sistema educativo, v) Infraestructura educativa, y vi) Financiamiento y recursos. En la línea ii) Contenidos y actividades para el aprendizaje, se establecen los elementos básicos para la revisión de los contenidos curriculares, donde se plantea como uno de los ejes para instrumentar las acciones educativas:

Promover en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía, con el fin de formar ciudadanos responsables que se reconozcan como personas con valores positivos y con un sentido de pertenencia e integración social, capaces de aportar elementos valiosos para su comunidad y el país. (Arroyo Ortiz, 2019, p. 12)

El rediseño también se basó en los planteamientos del Plan estratégico SEP 0-23, el cual fue un instrumento de la política pública del gobierno obradorista cuyo propósito era: “lograr la articulación curricular y organizativa del sistema Educativo Mexicano con la finalidad de formar a los mexicanos como ciudadanos responsables, con identidad y amor por México, que aporten positivamente a la transformación social” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021, p. 9). En cuanto al marco legal, el Artículo 24 de la Ley General de Educación, señala que los planes y programas de estudio:

promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital. (Ley General de Educación, 2019, pp. 11-12)

Para lograr este propósito, este mismo artículo establece que en la elaboración del marco curricular común habría de contar con la “participación de las comisiones estatales de planeación y programación en educación media superior o sus equivalentes, con el propósito de contextualizarlos a sus realidades regionales” (Ley General de Educación, 2019, pp. 11-12).

El currículo fundamental y el currículo ampliado

El 17 de agosto de 2022, por medio de un acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación, quedó establecido el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). En dicho documento están descritas las características de este marco aplicable en todas los subsistemas y los centros educativos de nivel medio superior del país. El MCCEMS tiene dos componentes: el currículum fundamental y el currículum ampliado. El primero cuenta con recursos sociocognitivos y áreas de acceso al conocimiento y, el segundo, con recursos socioemocionales.

Los recursos sociocognitivos son: Comunicación, Pensamiento Matemático³, Conciencia Histórica y Cultura Digital y las áreas de acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales, las Humanidades

3 Sobre el recurso cognitivo de pensamiento matemático (enseñanza de la estadística) ver Silvestre y Cañez (2024).

y las Ciencias Naturales y la Tecnología. Estos cuatro recursos vistos como “aprendizajes articuladores indispensables para la comprensión y construcción permanente del conocimiento y el posible aprovechamiento en las experiencias de las ciencias naturales, ciencias naturales y las humanidades” (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a, pp. 18-19). Además, estos recursos y áreas de conocimiento son esenciales para cumplir al objetivo de desarrollo sostenible 4, de la agenda 2030 (SEP, 2021), esto es: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (SEP, 2021, p. 18).

Por su parte el currículo ampliado se compone de tres recursos socioemocionales: responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo. Estos recursos “deberán desarrollarse y desplegarse en cinco ámbitos de práctica y colaboración ciudadana, educación para salud, educación integral en sexualidad y género, artes y actividades físicas y deportivas” (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022a, p. 23). Por las implicaciones que tienen estos recursos socioemocionales y su posible impacto en la vida de las y los estudiantes, se pueden entender como el eje articulador de la ciudadanía transformadora que se forja desde la educación media superior.

Para el caso del ámbito de la colaboración ciudadana, se creó el Programa de Trabajo Escuela, Aula y Comunidad (PEAC) en agosto 2022. Esta estrategia tuvo como finalidad:

articular a las y los distintos actores participantes en la construcción de los aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado [...] con base en el programa de estudios y necesidades o problemáticas de la comunidad, mediante el desarrollo de Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) [...], teniendo como referente la autonomía en la didáctica para el abordaje transversal de las progresiones de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) correspondientes a los Re-

cursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento, Recursos y Ámbitos de Formación Socioemocional, y los objetivos de participación del estudiantado en la transformación de su contexto para el bienestar de la comunidad. (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2024, p. 1)

Es necesario destacar que los dos currículos, el fundamental y el ampliado, tuvieron como propósito generar un círculo virtuoso vinculando el aula, la escuela y la comunidad, para concretar la formación del estudiante como persona y ciudadano. Con ellos se reconoce y asume como agente de la transformación social, por ende, “con una identidad, sentido de pertenencia a un grupo social, étnico o regional, a una cultura [...] en actitudes y valores, con pleno respeto a los derechos humanos [...] la convivencia de manera asertiva, respetuosa y solidaria” (SEP, 2021, p. 13).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, la estrategia metodológica utilizada fue el estudio de caso instrumental el cual se define como: “el estudio de un caso (por ejemplo, una persona, grupo específico, ocupación, departamento, organización) para proveer entendimiento sobre un asunto particular, revisar generalizaciones o construir teoría” (Mills et al., 2010, p. 473)⁴. El trabajo estuvo orientado a describir las experiencias de apropiación curricular del profesorado de nivel medio superior a partir de la implementación del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana en 2022 a partir de los datos obtenidos de la plantilla docente de dos subsistemas de Educación Media Superior del estado de Zacatecas: el CECyTEZ y el EMSaD. Se determinó agrupar a las

4 Traducción propia. Texto original: “an instrumental case study is the study of a case (e.g., person, specific group, occupation, department, organization) to provide insight into a particular issue, redraw generalizations, or build theory”.

y los docentes de ambos subsistemas ya que dependen de la misma coordinación a nivel estatal y porque sus planteles se encuentran distribuidos en todo el estado, lo cual permitió obtener perspectivas de diferentes contextos en la misma región⁵.

La recolección de información se realizó mediante dos técnicas complementarias: un cuestionario digital autoadministrado con el objetivo de obtener datos generales sobre el perfil del profesorado y sus percepciones iniciales respecto al MCCNEM; y entrevistas semiestructuradas a nueve docentes, diseñadas para profundizar en sus procesos de interpretación, adaptación e implementación de los cambios curriculares, así como en las dificultades o limitaciones que encontraron en dicho proceso. En cuanto a la selección de docentes informantes, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como principal criterio de selección que fueran docentes que hubieran implementado el MCCNEM en el semestre enero-julio 2024.

La decisión de emplear este procedimiento responde a que, en investigaciones cualitativas, el interés no radica en la representatividad estadística de los casos, sino en la posibilidad de acceder a experiencias, percepciones y significados relevantes en torno al fenómeno analizado (Patton, 2014). En este sentido, se invitó a participar a docentes que cumplieron con el criterio mencionado y que aceptaron colaborar voluntariamente, lo cual se asentó en una carta de consentimiento informado. En la siguiente tabla se presentan los datos generales de las y los informantes.

5 CECYTEZ en Zacatecas se creó en 1997 y asumió la coordinación administrativa del EMSAD en el año 2000.

Tabla 2. Datos generales de informantes

Sexo	Edad	Años de servicio	Municipio donde labora	Área de formación inicial
H	51	17	Villa de Cos	Medicina
H	45	21	Villanueva	Educación
H	43	5	Fresnillo	Letras
H	41	17	Pánfilo Natera	Ingeniería en electricidad
H	53	19	Guadalupe	Psicología
M	43	20	Calera	Psicología clínica
M	45	16	Calera	Filosofía
M	46	24	Fresnillo	Derecho
M	48	21	Guadalupe	Psicología

Fuente: elaboración propia.

Resultados del cuestionario

El instrumento fue contestado por la totalidad de docentes que laboraban en los dos subsistemas elegidos al momento de la aplicación; 188 de ellos trabajaban en el alguno de los 14 planteles de CECyTEZ y 206 en los 40 planteles de EMSAD, como se muestra en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Planteles CECyT Zacatecas y número de docentes por sexo

No.	Planteles	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
1	Calera	Calera	Urbano	12	10	22
2	Col. El Molino	Jerez	Rural	5	2	7
3	El Lampotal	Veta Grande	Rural	2	11	13
4	El Saucito	General Pánfilo Natera	Rural	7	2	9
5	Estación Gutiérrez	Fresnillo	Rural	3	1	4
6	Estación San José	Fresnillo	Rural	8	14	22

No.	Plantele	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
7	José Ma. Pino Suárez	Pinos	Rural	6	4	10
8	Lázaro Cárdenas	Fresnillo	Rural	8	3	11
9	Maravillas	Noria de Ángeles	Rural	7	2	9
10	Pedroso	Valparaíso	Rural	7	4	11
11	Plateros	Fresnillo	Rural	7	7	14
12	Río Grande	Río Grande	Urbano	10	11	21
13	San José de Lourdes	Fresnillo	Rural	8	4	12
14	Tlaltenango	Tlaltenango	Urbano	12	11	23
Total				102	86	188

Fuente: elaboración propia.

Recabar datos sobre la distribución por planteles y municipios permitió identificar que estos docentes laboran en escuelas ubicadas en 27 de los 58 municipios de Zacatecas, lo que refleja una amplia cobertura del territorio estatal, principalmente en zonas rurales, en tanto que ambos sistemas se abocan a cubrir la demanda de servicios educativos de nivel medio superior en zonas apartadas de los centros urbanos.

Tabla 4. Planteles EMSaD de Zacatecas y número de docentes por sexo

No.	Plantele	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
1	Apizolaya	Mazapil	Rural	4	1	5
2	Buenavista de Trujillo	Tabasco	Rural	3	3	6
3	Buenavista de Pinos	Pinos	Rural	4	2	6
4	Caopas	Mazapil	Rural	1	3	4
5	Casa Blanca	Guadalupe	Rural	1	4	5
6	Chupaderos	Villa de Cos	Rural	4	1	5
7	Col. Pedro Raygoza	Tabasco	Rural	4	1	5

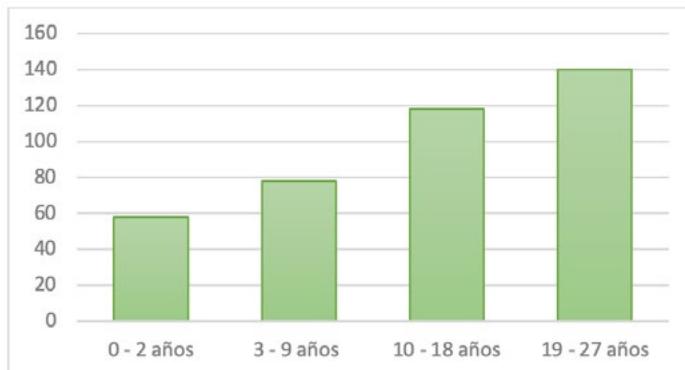
No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
8	Col. Progreso	Río Grande	Rural	0	5	5
9	El Cazadero	Saín Alto	Rural	4	1	5
10	El Centro	Zacatecas	Urbano	3	2	5
11	El Nigromante	Pinos	Rural	3	2	5
12	El Porvenir	Trancoso	Rural	1	4	5
13	El Refugio	Villa Hidalgo	Rural	3	2	5
14	El Rucio Villa de Cos	Villa de Cos	Rural	1	2	3
15	El Rucio Villa Hidalgo	Villa Hidalgo	Rural	6	1	7
16	Emiliano Carranza	Miguel Auza	Rural	4	1	5
17	Emiliano Zapata	Río Grande	Rural	3	2	5
18	Espíritu Santo	Pinos	Rural	3	2	5
19	Estancia de Guadalupe	Pinos	Rural	3	2	5
20	Hacienda Nueva	Zacatecas	Rural	2	1	3
21	Huitzila	Teúl de González Ortega	Rural	4	1	5
22	Jaula de Abajo	Pinos	Rural	1	4	5
23	La Colorada	Villa de Cos	Rural	0	6	6
24	La Concepción	Loreto	Rural	2	3	5
25	La Laguna	General Francisco R. Murguía	Rural	2	4	6
26	La Quemada	Villanueva	Rural	3	2	5
27	La Zacatecana	Guadalupe	Rural	6	2	8
28	Las Catarinas	Fresnillo	Rural	2	3	5

No.	Plantel	Municipio	Contexto	Hombres	Mujeres	Total
29	Lobatos	Valparaíso	Rural	3	2	5
30	Mateo Gómez	Sombrerete	Rural	4	1	5
31	Ramón López Velarde	Calera	Rural	1	4	5
32	San Antonio de Padua	Valparaíso	Rural	3	2	5
33	San Pablo	General Pánfilo Natera	Rural	4	2	6
34	San Tiburcio	Mazapil	Rural	4	1	5
35	Santa Ana	Pinos	Rural	4	2	6
36	Santa Lucía de la Sierra	Valparaíso	Rural	3	2	5
37	Sauceda de la Borda	Guadalupe	Rural	3	2	5
38	Seis de Enero	Fresnillo	Rural	1	4	5
39	Tanque Nuevo	El Salvador	Rural	3	2	5
40	Tenayuca	Apulco	Rural	3	2	5
Total				113	93	206

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sexo de los participantes, la población está conformada por 215 hombres (54.5%) y 179 mujeres (45.5%), lo que permite observar que en la composición del género del profesorado de los dos subsistemas predominan los hombres, pero la diferencia en el número no es tan grande. Mediante el cuestionario también se recabaron datos sobre los años de servicio del profesorado, los cuales se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Número de docentes por rango de años de servicio



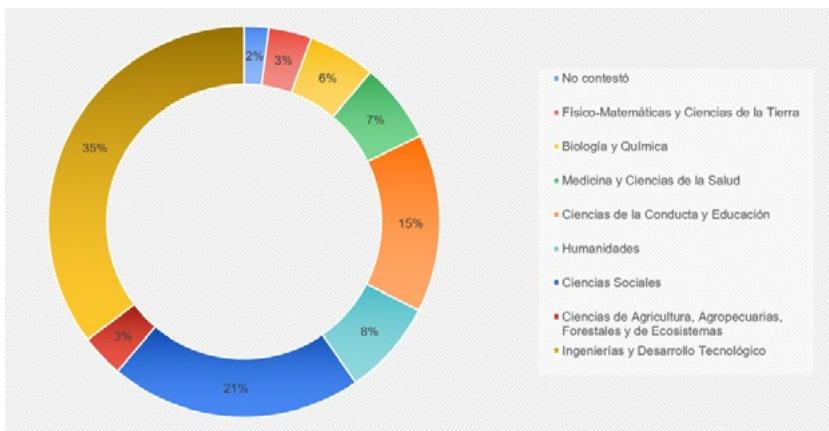
Fuente: elaboración propia.

El grupo más numeroso de docentes es el de 19 a 27 años de servicio (35.5%), seguido por quienes tienen entre 10 y 18 años (29.9%). Esto significa que más de la mitad del profesorado tiene una larga trayectoria profesional, lo cual brinda un bagaje de conocimientos, saberes y prácticas. En lo que respecta a la apropiación curricular, se puede inferir que estos docentes poseen referentes muy sólidos sobre “cómo se enseña” y esto puede facilitar el análisis crítico de las reformas, pero también puede generar resistencias al cambio.

Del total de docentes, solo 38 (9.6%) tienen estudios en educación o afines, como la licenciatura en intervención educativa y en enseñanza de lenguas extrajeras. Este es un dato importante, puesto que se observa que, a nivel nacional, es una mínima cantidad de docentes en nivel medio superior quienes cuentan con una formación pedagógica previa. Esto se debe a que no es requisito para ingresar al servicio docente en dicho nivel. Si bien, al desempeñarse en la docencia el profesorado sigue formándose continuamente, no contar previamente con un bagaje de conocimientos pedagógicos y competencias docentes puede impactar la forma en la que se recibe, interpreta e implementa una reforma de tipo curricular, además de que puede suponer una curva de aprendizaje más pronunciada. Como lo reconoce la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDU], 2022), la gran mayoría de las y los

profesores de este nivel: “deben aprender, desarrollar y consolidar su conocimiento y habilidades para la docencia durante el desempeño de su función en servicio; su formación no se compone de aspectos educativos ni pedagógicos, proviene de diversas disciplinas” (p. 23).

Figura 2. Formación inicial del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, la práctica docente en este nivel educativo suele orientarse por la experiencia profesional y el conocimiento disciplinar más que por una preparación pedagógico-didáctica sistemática. Esta situación plantea desafíos importantes para la implementación de políticas y reformas en el plano curricular, ya que la apropiación no solo requiere de conocimientos en la materia que ese enseña, sino también de fundamentos teórico-conceptuales y herramientas pedagógicas que permitan traducir dichos cambios en prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje.

Resultados de las entrevistas

En el contexto de los dos subsistemas que se tomaron como caso de estudio, la implementación del MCCNEM generó diversas reacciones entre el profesorado. Cabe decir que prevalecieron las reacciones

negativas asociadas al nerviosismo, temor e incertidumbre ante los cambios. Asimismo, se presentaron dudas y confusión relacionadas a una necesidad de conocimiento, como lo expresa una docente: “yo tuve acceso a información, a cursos y todo, pero no se me ha quitado del todo la confusión. Necesito tener un conocimiento más amplio, más sólido, más robusto” (Informante 2).

La necesidad de fortalecer su conocimiento sobre el currículum y sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos del modelo educativo se asocia con la formación docente continua. Lo que se observa es que, en un inicio, recibieron la información general de documentos oficiales a través de redes sociales o por correo electrónico, pero faltó una capacitación formal. Posteriormente, en la etapa de implementación del nuevo marco curricular, el profesorado participó en diferentes procesos formativos como cursos, conferencias, reuniones de academia, mesas de trabajo, entre otros, sin embargo, en varios de ellos persistió la percepción de confusión o falta de comprensión de algunos elementos del modelo. Esto dejó en el profesorado la impresión de no estar plenamente capacitados para comprender e implementar el nuevo modelo educativo:

Pues todavía yo siento que tengo deficiencia de ciertos conocimientos, siento que todavía nos hace falta capacitación [...] no me refiero a una falta de información, sino a una capacitación encaminada a áreas en específico, porque luego nos dan capacitaciones que son globales. (Informante 7)

Asimismo, se identificaron algunas resistencias sobre todo por parte de los docentes con más trayectoria, o “los fundadores”, como los denominó una profesora. Cabe decir que también hubo reacciones positivas en las que destaca la afirmación del compromiso docente, mantener una buena actitud y tener disposición para acercarse a los materiales y recursos para reforzar su conocimiento sobre el modelo educativo.

Al momento de realizar las entrevistas el profesorado parecía haber superado la fase de recepción y estar en una fase de comprensión que les dio la pauta para la implementación: “al principio sí fue un poquito revoltoso, pero no, ahorita ya no, ya estamos, como que ya todos estamos aterrizados, ya sabemos bien cuáles con los ejes que tenemos que manejar” (Informante 9). Esto les permitió adaptar los elementos curriculares a su contexto escolar, evidenciando un tránsito hacia fases más activas de apropiación de acuerdo con el modelo propuesto por Reyes Ruvalcaba (2024).

En cuanto a los cambios curriculares del MCCNEM hubo reacciones negativas respecto a la reducción de horas de clase en algunas áreas frente a la elevada cantidad de progresiones de aprendizaje a cubrir por semestre. Una profesora de lengua y comunicación expresó desesperación ante este cambio que, según ella, significa dar “una embarradita nada más de cada cosa” (Informante 1), es decir, revisar de manera rápida, sintética o superficial los contenidos para por dar cumplimiento con lo establecido en el plan y programas.

En este sentido, el tiempo fue considerado como una las principales limitantes en el proceso de apropiación: el profesorado considera que la cantidad de información sobre el MCCNEM, de cursos sobre temáticas específicas y de documentos oficiales es muy grande, lo cual se contrapone al limitado tiempo que tienen para dedicar a la formación continua durante los días de clases. En este punto es importante mencionar que, bajo las políticas actuales de formación docente para los niveles básico y medio superior se ha buscado una revalorización del magisterio ante los embates laborales que había padecido en sexenios anteriores y ante el desprestigio y falta de valoración social que se ha percibido en últimos años. Como parte de las políticas de revalorización se estableció a la formación continua como un derecho del profesorado. Así quedó establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mediante una adición realizada el 15 de mayo de 2019:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (Gobierno de México, 2019, p. 2)

A pesar de ser un derecho reconocido por la constitución, las horas dedicadas a esta actividad no son remuneradas, ni suponen una descarga de horas clase, de tal modo que, para muchos docentes, sobre todo para quienes laboran en más de una escuela, representa una carga adicional de trabajo o restar horas a otras actividades, ya sean familiares, de ocio o aquellas relacionadas con la labor docente, como son la planeación y evaluación. Con la finalidad de proporcionar espacios específicos para la formación, se han tomado medidas en los diferentes subsistemas como programar cursos en los períodos intersemestrales que ocurren al terminar las vacaciones de verano e invierno y antes del inicio de clases, según lo establecido en el calendario oficial.

Una limitante más es la falta de personal en los planteles o coordinaciones de los subsistemas que se encarguen exclusivamente de tareas relacionadas con la formación permanente del profesorado. En lo que respecta a los subsistemas estatales, un estudio titulado *Índice de Capacidades Institucionales en materia de formación continua de docentes de Educación Media Superior*, elaborado por MEJOREDU (2024), encontró que: “el personal a cargo de la educación continua se ubicaba en áreas que no se dedican exclusivamente a ésta, sino que atienden diversos asuntos académicos, por lo que el personal responsable es reducido” (p. 9). La falta de personal dedicado exclusivamente a tareas de formación continua del profesorado genera la reproducción de prácticas fundamentadas en una tradición administrativa que limita la realización de actividades complementarias como es el acompañamiento pedagógico, dejando al profesorado sin este apoyo tan importante.

Como afirma Santiago García (2020), la formación inicial y continua es inherente al desarrollo profesional docente. Es también constitutiva de una identidad docente que se construye en el tiempo y en relación con otros, y que está mediada por un proceso de socialización complejo que se da al interior de un grupo y/o pequeños tipos de pertenencia que se conforman a partir de identificaciones propias derivadas de intereses u objetivos que se comparten entre sus miembros. Es en estos grupos que surgen objetivos comunes que pueden ser alcanzados más fácilmente a través de una cultura colaborativa docente.

Esto concuerda con estudios como el de Ramírez Martinell y Aguirre Juárez (2023), donde por medio de una encuesta, analizó las percepciones de docentes del estado de Veracruz sobre la implementación del MMC y encontró que la capacitación docente tuvo un impacto positivo en el profesorado:

docentes de base como para los interinos, es una preocupación significativa que debe ser atendida sin distinción. Al respecto concuerdan los docentes en que el acceso a recursos de consulta y a acciones de apoyo específicas además de servirles para su desarrollo profesional docente, los commina a asumirse como corresponsables de su formación continua. (p. 113)

También hay que reconocer que, como lo explica Santiago García (2020), la participación de agentes externos en la formación de docentes de media superior puede tener efectos negativos como que “los conocimientos impartidos carezcan de pertinencia y no haya apropiación de los mismos por parte de los docentes” (p. 68), sobre todo cuando estos formadores externos desconocen el contexto de la educación media superior y las necesidades específicas de formación del profesorado. Algo que se observa es la carencia de procesos de

acompañamiento pedagógico, el cual es muy importante en el proceso de apropiación curricular. Como lo indica MEJOREDU (2023):

acompañar implica disposición y cercanía a los colectivos docentes para fortalecer sus saberes y conocimientos, guiando sus procesos de apropiación, escuchando sus inquietudes, ofreciéndoles perspectivas y posibilidades para mejorar sus prácticas y su crecimiento personal, así como impulsar la colaboración y generar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos (s/p).

En cuanto a la implementación de los cambios curriculares el principal problema surgió a partir de las progresiones del aprendizaje (PDA). Según el documento base del *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, las PDA:

son la descripción secuencial de aprendizajes de conceptos, categorías y subcategorías que llevarán a los estudiantes a desarrollar conocimientos y habilidades de forma gradual, en las que se desarrolla relaciones que van de lo más simple a lo más complejo, construidas desde la multidisciplina y contemplando cuando sea posible la transversalidad. (SEP, 2022, p. 64)

Una preocupación recurrente en las y los entrevistados es la percepción de que el MCCNEM incluye una gran cantidad de PDA y que, debido a las limitaciones de tiempo, es difícil desarrollarlas todas a lo largo del semestre:

Cuando comencé yo a integrar las progresiones, la comprensión era muy poca y yo me estresaba diciendo es que no alcanza, no alcanza, ya esta progresión tengo que ir a la segun-

da, por que así estaba mi planeación, pero no podía porque el alumno no había asimilado la primera [...], pero ya a la mitad del semestre dije, bueno, yo puedo vincular esto con esto, incluso juntaba tres progresiones [...] comencé a compactar o sintetizar progresiones para lograr su propósito. (Informante 4)

Como se observa en el fragmento anterior, ante el reto de desarrollar las progresiones de aprendizaje incluidas en el MCCNEM, el profesorado tuvo que implementar estrategias de adaptación y flexibilización que les permitieran avanzar sin perder de vista los objetivos centrales. Particularmente destaca la integración de varias progresiones en una sola, la priorización de las consideradas como esenciales y repensar la planeación didáctica desde una perspectiva más flexible. En estas acciones se identifican indicios de un proceso de resignificación, el cual las y los docentes son capaces de reinterpretar el currículo a partir de las condiciones reales de su práctica y tratando de equilibrar las exigencias institucionales con las necesidades de aprendizaje del alumnado y las posibilidades de su práctica.

Aunado a ello, la aparente falta de orden en las PDA debido a que se eliminó la estructura secuencial que informaba al profesorado en qué momento del ciclo escolar trabajar cada contenido, generó dudas y confusión sobre todo en las y los docentes con menos experiencia:

en mi escuela, un grupo de compañeros que son muy jóvenes, recién llegados, que revisan los programas, los cambios y se quedan, así como: “ok, ya lo revisé y luego, ¿qué voy a hacer yo? ¿Por dónde empiezo? ¿Cuál es el tema 1?” (Informante 2)

Es precisamente a través de ejemplos como este que se evidencia la necesidad de procesos de acompañamiento pedagógico, principalmente con docentes noveles sin formación pedagógica previa. A estas dificultades se suman las que tienen que ver con el

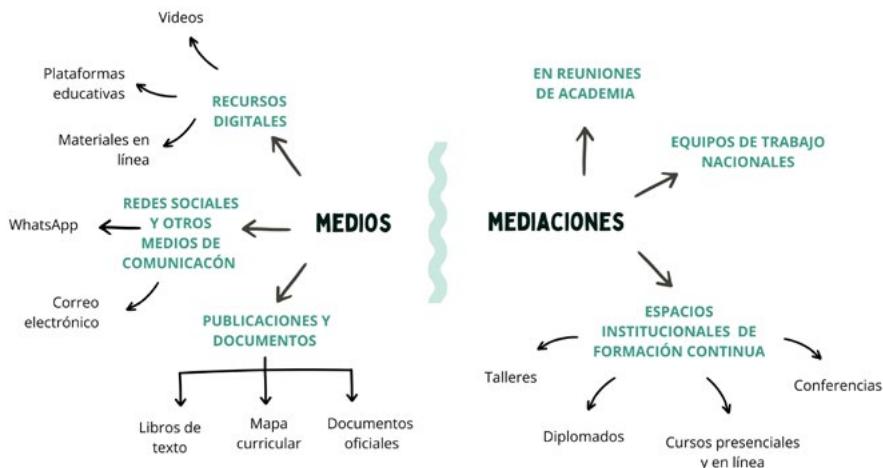
contexto específico de los planteles escolares, sobre en lo referente a la implementación del Proyecto Aula-Escuela-Comunidad que requiere de la toma de decisiones conjunta. Al respecto una profesora indicó que, de parte de la comunidad educativa extendida, más específicamente de madres y padres de familia, se observa desinterés y poca participación, lo que puede mermar los esfuerzos del profesorado por vincular el aula y la escuela con la comunidad:

el semestre anterior hicimos una plática de sensibilización con los padres de familia, este, y no vimos participación, ¿verdad? Yo les preguntaba y les pedía propuestas de qué actividades ellos sugerían que fueran útiles para hacer y todo eso. Y los papás muy apáticos, ¿verdad? Mucha apatía en este aspecto. (Informante 3)

Otra dificultad más en la implementación de los cambios curriculares es la inclusión de estudiantes que presentan alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje ya que este colectivo docente no cuenta con formación específica para realizar la planeación didáctica tomando en cuenta las adecuaciones curriculares o las estrategias didácticas diferenciadas o adaptadas para esta población. En este caso suelen apoyarse del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La falta de formación específica limita la capacidad de traducir los lineamientos curriculares en prácticas inclusivas en el aula.

Retomando las dimensiones de la apropiación curricular de Reyes Ruvalcaba (2024), el estudio también identificó los medios y mediaciones que participaron en el proceso de apropiación, los cuales se muestran de manera esquemática en la figura 3.

Figura 3. Medios y mediaciones de los procesos de apropiación curricular



Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis de las entrevistas indican que el profesorado, a través de diferentes mediaciones como los procesos de formación continua, la participación en academias y la interacción con los documentos logró apropiarse de los componentes curriculares del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que se puede decir que no se trató de una recepción pasiva por parte de las y los docentes, sino que fueron capaces de interpretar, adaptar y resignificar los nuevos componentes curriculares en función de su contextos y sus experiencias, con la ayuda de sus colegas.

Esto coincide con el resultado del estudio realizado a nivel internacional por De Silva 2016, que encontró que la apropiación curricular no es lineal, sino que más bien se trata de un proceso interpretativo donde las escuelas y los docentes transforman las políticas oficiales para encajar en los contextos sociales, lo cual refleja una resignificación y adaptación en lugar de una estricta adherencia.

En cuanto a la participación de otros agentes educativos, los agentes que más resaltan son los propios compañeros docentes, seguidos del personal directivo. Las expresiones del profesorado al

respecto denotan un alto sentido de compañerismo y de disposición para apoyarse mutuamente: “nosotros, toda nuestra planta docente somos muy, muy allegados, muy compañeros y nos apoyamos entre todos a realizar las actividades” (Informante 9).

Esta relación entre colegas y el apoyo mutuo se puede entender como un factor para la apropiación curricular, ya que el diálogo, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de soluciones contribuyen a este proceso, sobre todo facilita la fase de comprensión. Estas formas de colaboración demuestran que la apropiación es un proceso mediado por otros agentes y que la cultura de apoyo mutuo entre docentes tiene un papel muy importante. Con ello se refuerza el hecho de que participar en procesos colectivos de formación y diálogo docente, como los suscitados en los cursos, talleres y reuniones de academia, fue un elemento que facilitó el proceso de apropiación curricular, además de que promueve el fortalecimiento de la identidad docentes y su sentido de pertenencia al colectivo escolar:

Entonces creo que vamos conociéndonos, conociendo lo que el profesorado está viviendo, porque eso casi no se conoce, no conoce lo que vive, cómo lo vive y cómo eso que va viviendo se logra. Le genera experiencias tanto para la parte personal y para una experiencia de vida como docente, es eso, vamos acumulando muchas cosas y van llegando nuevos [docentes] que se acercan y te dicen, maestra dame pistas. (Informante 2)

Como se muestra el testimonio citado, el profesorado encuentra en estos espacios la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, reconocer los retos que vive en lo cotidiano y resignificar su experiencia al compartirla con otros. De esta forma, la apropiación curricular se convierte en un proceso que va más allá de la mera implementación técnica de los cambios curriculares ya que propicia otros procesos, por ejemplo, influye en la autopercepción de las y los

docentes, en su desarrollo profesional. De tal manera que se puede decir que el trabajo colectivo y la interacción entre colegas potencia los aprendizajes individuales.

Conclusiones

La reforma educativa de 2019 en México introdujo transformaciones sustantivas en el nivel medio superior, entre ellas la implementación de un nuevo Marco Curricular Común que se distingue de los anteriores por rechazar los planteamientos de corte neoliberal de reformas y tener un enfoque humanista y centrado en la interrelación entre el aula, la escuela y la comunidad. En dicho contexto, este trabajo se enfocó en el estudio de los procesos de apropiación curricular por parte del profesorado, entendidos como las formas en las que las y los docentes reciben, interpretan, y ponen en práctica las modificaciones derivadas de la reforma, apoyándose en otros agentes educativos y los recursos a su alcance.

El propósito fue examinar las experiencias de apropiación curricular en dos subsistemas de educación media superior, reconociendo la relevancia de comprender el papel del profesorado en la materialización de las reformas educativas. Se partió del supuesto de que conocer las experiencias de apropiación del profesorado en el contexto de una reforma es importante porque permite comprender cómo se interpretan e implementan los cambios curriculares a partir de la modificación de un dispositivo curricular, como es el marco común, en el entendido de que las reformas curriculares no se concretan únicamente con la publicación de nuevos planes y programas de estudio y la difusión de los mismos entre la comunidad educativa, sino a través de la apropiación, reinterpretación y aplicación que realiza el profesorado.

Los resultados del análisis de las entrevistas indican que el colectivo docente de los subsistemas que se tomaron como caso de estudio logró apropiarse de los componentes curriculares del Marco

Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana, a partir de acciones institucionalizadas como los cursos intersemestrales y conferencias impartidas por expertos. De igual manera fueron importantes los espacios de colaboración y diálogo entre colegas representados por las academias. También se observó interacción con los documentos oficiales a partir de lo cual se pudieron interpretar y resignificar los componentes curriculares, más específicamente los contenidos, las progresiones de aprendizaje, los recursos sociocognitivos y socioemocionales y el codiseño curricular.

Esto no significa que el proceso se haya realizado sin contratiempos ni dificultades, ya que también hubo expresiones por parte de los docentes que evidencian no estar del todo de acuerdo con los cambios realizados, de igual modo, hay quienes afirman que es lo mismo que reformas anteriores, solamente con un nombre diferente.

Este trabajo buscó aportar elementos para comprender el proceso de apropiación curricular a partir de las experiencias del profesorado en el entendido de que, para valorar los efectos de estas políticas, también requiere el estudio de casos sobre procesos específicos como la apropiación del currículum en el contexto de una reforma, además de conocer el papel de la formación docente continua en dichos procesos puesto que la implementación de una reforma no se limita a la promulgación de lineamientos oficiales, sino que se construye en la práctica cotidiana de quienes la llevan a cabo.

Mediante este estudio se encontró que uno de los principales factores para la apropiación del marco curricular, según la propia experiencia y percepciones del profesorado es la formación docente continua. Si bien en el terreno del análisis de las políticas de formación docente, algunas voces critican la implementación de acciones formativas orientadas a la apropiación curricular en el contexto de la reforma de 2019, argumentando que este enfoque deja “de lado otros aspectos que también contribuyen a fortalecer la práctica docente más allá de la coyuntura del cambio curricular” (MEJOREDU, 2024, p. 10), no puede asumirse que los cambios curriculares son asuntos

menores ni superficiales, sino que se trata de transformaciones profundas que redefinen elementos centrales que orientan el trabajo docente como son los contenidos, enfoques pedagógicos, progresiones de aprendizaje, así como formas de entender la evaluación y los fines propios de la educación.

Esta redefinición profunda se observó en la reforma de 2019 que pretendió dar marcha atrás a las políticas educativas de corte neoliberal para impulsar un currículo con un marcado enfoque humanista y orientado a la integración entre el aula, la escuela y la comunidad, bajo el modelo de la escuela abierta con énfasis en la colaboración a través de la participación y la toma de decisiones conjuntas, con el objetivo de contribuir a la formación integral del estudiantado.

En este sentido, este tipo de análisis centrados en la categoría de apropiación curricular permiten identificar las formas en que las y los docentes adaptan y resignifican las disposiciones oficiales, así como los factores que facilitan u obstaculizan dicha apropiación. Asimismo, resalta la importancia de la formación docente continua como componente estratégico para fortalecer las capacidades profesionales necesarias para enfrentar los retos que implican los cambios curriculares. De esta manera se contribuye a visibilizar la interacción entre política educativa y práctica docente, ofreciendo elementos para reflexionar sobre los mecanismos de implementación de una reforma de esta envergadura desde una perspectiva situada.

Referencias

- Aguirre Juárez, A., & Ramírez Martinell, A. (2022). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*. Ediciones Cobaev.
- Arroyo Ortiz, J. P., & Pérez Campuzano, M. A. (2022a). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.
- Arroyo Ortiz, J. P., & Pérez Campuzano, M. A. (2022b). Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2022. En A. Aguirre Juárez, & A. Ramírez Martinell, (coords.). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19-37). Ediciones Cobaev.
- Arroyo Ortiz, J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. SEP.
- Cabrera Núñez, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1), 27-48.
- Castro-Zapata, E. I., Guateque-Londoño, J. F., & Londoño-Bonilla, P. (2022). Importancia del docente y su formación en las reformas educativas en Latinoamérica. *Pedagogía y Sociedad*, 25(63), 18-42. <https://n9.cl/tfazg>
- Ceballos Escobar, F. I. (2014). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (40), 138-169.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño y resultados en educación básica y media superior* (CGPFCDPD-2021). *Diario Oficial de la Federación*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Media Superior*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023a). *Los cambios curriculares y los desafíos para la práctica docente*.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023b). *Los desafíos para acompañar el cambio curricular*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2024). *La revalorización del magisterio y el derecho a la formación continua de docentes de educación básica y media superior 2024. Resumen ejecutivo.*

Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G., Páez Cárdenas, J., & Malaga Villegas, S. G. (2023). *Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023.* Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2013). Reformas curriculares y cambio sistemático: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change.* Teachers College Press.

Gobierno de México. (2004). Acuerdo por el que se determina el Plan de Estudios de Bachillerato Tecnológico. *Diario Oficial de la Federación.* <https://n9.cl/j3lhx>

Gobierno de México. (2019). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.*

Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030.*

Grinberg, S., & Villagran, C. A. (2023). La reforma curricular como milie: temporalidades, espacialidades y efectos. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280036>

Grossman, P., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating conceptual and pedagogical tools for teaching english: A conceptual framework for studying professional development. *National Research Center on English Learning & Achievement*, 108(1), 1-29.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Progress Publishers.

Méndez, J. (2021). Las reformas como problema educativo: una mirada conceptual e histórico-política. *Entramados*, 9(10), 47-64. <https://n9.cl/77ygt>

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research.* Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods.* Sage Publications.

- Ramírez Martinell, A., & Aguirre Juárez, A. (2024). Desafíos del MCCEMS: percepciones docentes. En F. Bustos González, (coord.). *Retos de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 102-120). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106. <https://n9.cl/lmxm6>
- Reveles Aguilar, E. P. (2025). Desafíos de la formación y el desarrollo profesional de docentes de educación media superior en México. *Serendipia*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.29057/serendipia.v1i1.15225>
- Reyes Ruvalcaba, Ó. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista Educ@rnos*, (55), 71-93. <https://n9.cl/gjc7z>
- Ribeiro da Silva, M. (2016). O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. *Educational Review*, 32(2), 91–110. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>
- Romero Gonzaga, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>
- Santiago García, R. (2020). Trabajo colaborativo para la formación docente en educación media superior. En C. D. Fonseca Bautista, L. Ibarra Uribe, & R. Santiago García, (coords.). *El trabajo colaborativo docente en la educación media superior* (pp. 63-88). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Proyecto estratégico SEP 2021. Plan de 0 a 23 años*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. [SEMS]. (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad PAEC*.
- Taborda, M. A., & Quiroz Posada, R. E. (2014). Las reformas como dispositivos de cambios curriculares. *Uni-pluri/versidad*, 14(3), 70-80. <https://n9.cl/7rx7p>
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Experiences of MCCNEM Appropriation by Upper Secondary Education Teachers in the Context of Curricular Reform

Experiências de Apropriação do MCCNEM por Docentes do Nível Médio frente à Reforma Curricular

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

laura.rangel@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

David Jasso Velázquez

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-8289-150X>

dajass971@uaz.edu.mx

Abstract

The 2019 educational reform in Mexico led to curricular changes and the establishment of a new Common Curricular Framework for the upper secondary level. In this context, processes of curricular appropriation have taken place among educational agents, particularly among teachers. Understanding the experiences of curricular appropriation is important because it allows for an understanding of how reforms are experienced and interpreted in the spaces where their implementation occurs: the school and the classroom. Therefore, the objective of this chapter was to analyze the curriculum appropriation experiences of upper secondary education teachers in two subsystems: the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECYTEZ) and the Distance Upper Secondary Education (EMSAD) subsystem, also in Zacatecas. This work is part of the analysis of curricular appropriation processes, understood as the dynamics through which educational agents interpret, reinterpret, and put curricular changes into practice. To this end, an online questionnaire was administered, and semi-structured interviews were conducted. Regarding the content of the work, an explanation of the contextual framework of the reform is presented, along with the conceptual notions of curricular reform and curricular appropriation, as well as a description of the methodological procedure applied to investigate the teachers' experiences and the presentation of the obtained results.

Keywords: Educational reform; Curriculum research; Secondary school curriculum.

Resumo

A reforma educacional de 2019 no México deu lugar a mudanças curriculares e ao estabelecimento de uma nova Base Curricular Comum para o nível médio. Nesse contexto, processos de apropriação curricular têm ocorrido entre os agentes educacionais, particularmente entre os docentes. Conhecer as experiências

de apropriação curricular é importante porque permite compreender como as reformas são vividas e interpretadas nos espaços onde ocorre sua implementação: a escola e a sala de aula. Portanto, o objetivo deste capítulo foi analisar as experiências de apropriação do currículo por docentes do ensino médio em dois subsistemas: o Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECYTEZ) e o subsistema de Educação Média a Distância (EM-SAD), também em Zacatecas. Este trabalho insere-se na análise dos processos de apropriação curricular, compreendidos como as dinâmicas por meio das quais os agentes educacionais interpretam, ressignificam e colocam em prática as mudanças curriculares. Para isso, foi aplicado um questionário online e realizadas entrevistas semiestruturadas. Quanto ao conteúdo do trabalho, apresenta-se uma explicação sobre o marco contextual da reforma, as noções conceituais de reforma curricular e apropriação curricular, bem como a descrição do procedimento metodológico aplicado para investigar as experiências do professorado e a apresentação dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Reforma educacional; Pesquisa sobre currículo; Currículo do ensino médio.