

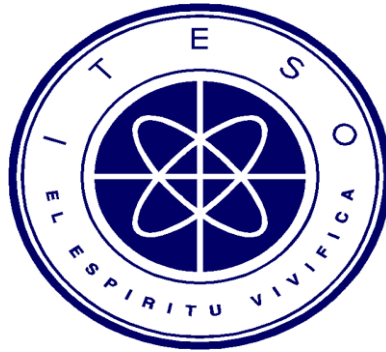
# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

---

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES

## **DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**



### **LA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL ESTADO DE YUCATAN**

Tesis que para obtener el grado de

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Presenta: **Carlos Mario Cachón Medina**

Director de tesis: Dr. Miguel Ángel Bazdresch Parada

Guadalajara, Jalisco, mayo de 2014

<b>Índice de tablas .....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>9</b>
<i>Contexto normativo de la Reforma en la Educación Primaria .....</i>	<i>9</i>
<i>Contexto Local para la Implementación de la Reforma Educativa .....</i>	<i>13</i>
<i>Definición del problema .....</i>	<i>16</i>
<i>Preguntas de Investigación .....</i>	<i>20</i>
Preguntas Generales:.....	20
Preguntas Particulares: .....	20
<i>Supuestos de investigación:.....</i>	<i>21</i>
Objetivo General.....	22
Objetivos Particulares.....	22
<i>Justificación.....</i>	<i>23</i>
<b>Capítulo 2. Marco teórico.....</b>	<b>26</b>
<i>Los sistemas educativos nacionales: planes y políticas públicas que organizan la acción del gobierno.....</i>	<i>26</i>
<i>El Concepto de Política Pública Educativa.....</i>	<i>33</i>
<i>Las reformas educativas como herramientas para atender las demandas educativas de la sociedad .....</i>	<i>36</i>
<i>Estudios sobre implementación de reformas: algunas conclusiones sobre implementación de política educativa a nivel internacional. ....</i>	<i>45</i>
<i>Propuestas de la RIEB para la educación mexicana del siglo XXI.....</i>	<i>55</i>
<i>La Planificación Estratégica Situacional: fundamento para la intervención investigativa .....</i>	<i>57</i>
<i>Construcción de una herramienta de análisis de la implementación de la RIEB, basada en el enfoque situacional. ....</i>	<i>65</i>
<i>El Concepto de Re-Significación .....</i>	<i>68</i>
<b>Capítulo 3. Metodología.....</b>	<b>72</b>
<i>Enfoque metodológico .....</i>	<i>74</i>
<i>Método de recolección de datos.....</i>	<i>77</i>
<i>Definir el Universo .....</i>	<i>82</i>
<i>Reflexiones sobre la validez y confiabilidad para estudios cualitativos. Validez en estudios mixtos de investigación.....</i>	<i>83</i>
<i>Confiabilidad en estudios mixtos.....</i>	<i>85</i>
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados.....</b>	<b>88</b>
<i>La herramienta de contrastación.....</i>	<i>88</i>
<i>Cómo se seleccionaron los datos.....</i>	<i>89</i>
<i>Análisis de las entrevistas, por momentos, de acuerdo a la herramienta de contrastación.....</i>	<i>90</i>
Momento 1: Explicativo.....	90
Momento 2: Normativo .....	97
Momento 3: Estratégico .....	98
Momento 4: Táctico-operacional.....	101
<i>El apartado cuantitativo del estudio .....</i>	<i>105</i>
<i>La re-significación de la RIEB en los docentes de educación primaria.....</i>	<i>124</i>
C1 Productos de la RIEB.....	127
C2 Calidad de la Educación .....	130
C3 Procesos de Formación Educativa.....	131
C4 Competencias.....	132

C5 Obstáculos de implementación.....	133
C6 Proceso de planificación.....	134
C7 Transversalidad de los temas.....	135
C8 Materiales didácticos.....	135
C9 Consecuencias de la RIEB.....	137
<b>Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>140</b>
<i>Re-significación de la RIEB: la interpretación de los docentes en el Estado de Yucatán. ....</i>	<i>140</i>
<i>Reconstrucción de la implementación de la RIEB en el Estado de Yucatán .....</i>	<i>148</i>
<i>Recomendaciones.....</i>	<i>150</i>
<b>Referencias .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>
<i>ANEXO 1.....</i>	<i>162</i>
<i>Cuestionario de Opinión para docentes de educación primaria –etapa de generalización.....</i>	<i>162</i>
<i>ANEXO 2.....</i>	<i>165</i>
<i>Guión de entrevista para docentes que participaron en la implementación de la reforma, en la etapa de pilotaje y generalización. ....</i>	<i>165</i>
<i>ANEXO 3.....</i>	<i>168</i>
<i>Objetivos del ProSEdu 2007-2012 y Metas del Objetivo 1.....</i>	<i>168</i>
<i>ANEXO 4.....</i>	<i>170</i>
<i>Informe de actividades realizadas durante la fase de piloteo de los nuevos planes de estudio 2009</i>	
<i>Documento Original publicado en febrero de 2010.....</i>	<i>170</i>
<i>ANEXO 5.....</i>	<i>177</i>
<i>Cifras básicas Educación básica y media superior del estado de Yucatán, publicado por el INEE... 177</i>	

## **Índice de tablas**

Tabla 1: Situación de las Reformas Educativas de Turquía, Albania, Kosovo y Lituania, vistas desde las Dimensiones de la implementación de política educativa de Honig (2006)

Tabla 2: Contrastación de los Modelos Teóricos de Implementación de política Pública.

Tabla 3: Categorías de análisis de la información, por momentos de implementación de la Reforma

Tabla 4: Metodología para el estudio de la implementación de la RIEB en la educación primaria en Yucatán

Tabla 5: Estadístico chi cuadrada de bondad de ajuste

Tabla 6: Tabla de asignación de certeza en las mediciones de puntuaciones (Bootstrapping)

Tabla 7: Esquema de categorías y códigos para el análisis cualitativo de contenido

## **Introducción**

La educación es uno de los bienes públicos más importantes en las sociedades actuales; permite formar, transmitir y comunicar el conocimiento, las habilidades y los valores de la sociedad hacia sus miembros; no está representada exclusivamente por la escuela ya que se encuentra entrelazada en la vida social, en donde la escuela es la institución creada para facilitarla y acercarla a todos los miembros de una sociedad. Los procesos de formación se establecen desde una filosofía y se traducen mediante una pedagogía congruente, específica, definida por el momento histórico y por el conjunto del Estado. La educación se entrega a la sociedad mediante una estructura organizativa concreta de gobiernos e instituciones; desde hace años, con la invención del concepto de currículo, y fundamentada en la filosofía seleccionada por la nación, se organiza mediante Planes de Estudios para los diversos niveles educativos en el que se estructura el conjunto de conocimientos a entregar a niños, jóvenes y adultos.

La pedagogía o la organización educativa pueden devenir en obsoletas o ineficaces. En ese caso y si la necesidad de cambio es patente para la sociedad, el Estado, a partir de la propuesta de políticas de carácter público, propone una transformación educativa. Este proceso es habitualmente conocido como Reforma Educativa. Las reformas de gran escala pueden tener como propósito transformar la manera en la que los sistemas nacionales operan, o se pueden enfocar en la reorganización de las escuelas como un todo unificado, en contra de implementar iniciativas de mejora individualizadas en los centros de trabajo.

Una Reforma Educativa de gran escala es una política pública. Las políticas públicas son instrumentos que los gobiernos utilizan para satisfacer las necesidades de los individuos que conforman a la sociedad; son elementos sociales que definen los fines y los objetivos de los gobiernos, en una perspectiva de ejecución establecida por los fines del Estado y reguladas por las normas de los gobiernos; desde el Estado, las políticas públicas se definen en su implementación y operación, lo que implica la construcción o adaptación de una estructura organizativa que se encargue de traducir el enunciado en acción.

La implementación de una reforma se focaliza en lograr escuelas más efectivas y en favorecer en los estudiantes los procesos de adquisición de aprendizajes (Popkewitz, 1994). En la actualidad mexicana (periodo 2007 - 2012), influida por procesos globalizadores, la intención de implementar una reforma educativa se ha centrado en incrementar los niveles de rendimiento y/o puntajes en las pruebas internacionales y nacionales. Los resultados de las pruebas, hechos públicos, suscitan una demanda de mejora del rendimiento educativo, no siempre justificado. La implementación de reformas educativas generalmente consumen mucho tiempo, y habitualmente se enfrentan a la resistencia y a las controversias de los sujetos, por el cambio que conllevan en las visiones, las prácticas y las formas de entender la educación y el proceso educativo; el cambio educativo (López y Flores, 2006), en términos de una reforma educativa generalizada de los sistemas educativos nacionales, es un proceso lento y que requiere de tiempos y recursos adecuados, con independencia de las intenciones de los encargados de la toma de decisiones, necesitados de que esos cambios se sucedan con rapidez (Popkewitz, 1994).

Las reformas educativas nacionales de gran escala son costosas y potencialmente riesgosas. No obstante, la evidencia en otros países sugiere que las reformas educativas son un medio efectivo para que las escuelas busquen apoyo institucional o para construir un entramado de competencias necesarias y suficientes en los estudiantes, así como para maximizar los resultados de los procesos de aprendizaje medibles por cualquier prueba a las que se enfrenten los estudiantes y los sistemas educativos nacionales (Martínez, 2001).

Este documento tiene el propósito de reportar el estudio del proceso de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) sucedido durante el curso escolar 2008-2009, en el Estado de Yucatán, sin partir de supuestos o de informalidades procedentes del trabajo diario de y en las escuelas primarias, sino de evidencia recopilada rigurosamente, proveniente de los actores involucrados en el proceso y en la operación de la RIEB. El estudio se propuso la búsqueda de los esquemas de gestión que fueron puestos en práctica, a partir de las opiniones, experiencias y vivencias de los docentes que participaron en la etapa de pilotaje de la implementación de la reforma en el Estado, así como de un grupo de docentes que participaron en la etapa de generalización; de la misma forma, se busca recuperar

los significados que los docentes construyeron a partir de sus contactos formales o informales con la RIEB y su implementación y operación, con la idea de conocer cómo su práctica docente se ha innovado, o bien si la reforma ha sido vista como un obstáculo o limitación más, de las muchas que son declaradas constantemente por los docentes en su día a día en las escuelas primarias.

El presente informe de investigación se encuentra constituido por cinco capítulos; el primero contiene el planteamiento del problema, es decir, el desarrollo de la generación del cuestionamiento que dio origen a la investigación; describe los antecedentes del contexto de implementación de la reforma, y establece los cuestionamientos de investigación, así como los objetivos que se espera alcanzar con el trabajo. El capítulo dos está conformado por un recorrido teórico, partiendo del concepto de política educativa, hasta plantear la conceptualización que se tiene de una reforma, y de la propuesta de Reforma Educativa del Estado mexicano, como parte de sus políticas públicas. El capítulo tres propone la aproximación metodológica seleccionada para el estudio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y fundamenta las selecciones realizadas en los autores correspondientes, así como establece las etapas de la investigación y las herramientas requeridas para el proceso. El capítulo cuatro presenta los resultados arrojados por las distintas herramientas de recopilación de información, transformando los datos en piezas de información que son analizadas mediante categorías de variables construidas para el caso, y en una segunda etapa, surgidas del contenido de la información.

Finalmente, el capítulo cinco presenta las conclusiones y recomendaciones, a la luz de las preguntas de investigación, los objetivos planteados, y presenta la posición del autor respecto del tema y del fenómeno estudiado.

El interés por estudiar la reforma educativa emprendida por el gobierno mexicano en los años de la primera década del siglo, se suscitó en los tiempos de la etapa de implementación de tal reforma denominada “etapa piloto”. La toma de contacto con los docentes ubicados en las escuelas que formaban parte de las seleccionadas para participar en esa etapa, puso en evidencia, en las discusiones con los docentes participantes, la poca información relevante de los elementos de la reforma, conocida por ellos. Por otra parte, la situación vivida en la

institución de formación docente, centro de trabajo del autor, Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” de la Ciudad de Mérida, Yucatán en 2007 y en general en el sistema de formación de docentes del país, se caracterizó por no disponer de un modelo curricular que instruyera a los futuros docentes de manera pertinente para poner en práctica los planes de la reforma en la escuela primaria. Esta situación motivó a que los docentes, como parte de las indicaciones presentadas por las autoridades educativas de la Escuela Normal, se dedicarían a revisar los programas y los planes de estudios de la RIEB desde una perspectiva didáctica con la intención de adecuar los propios planes de estudio de la Normal e iniciar una nueva etapa de formación profesional de los estudiantes normalistas, en términos de la reforma educativa y su propuesta de enseñanza.

Con lo expresado en los párrafos anteriores como trasfondo surge, con ocasión del ingreso al programa de doctorado, la pregunta: ¿Por qué la reforma “no está funcionando”? Los docentes de la Escuela Normal así como los de la educación básica pensaban que la reforma era un fracaso, mencionando que la razón fue por la manera en la que “se dio” en Yucatán. Es a partir de ese pensamiento espontáneo, que es importante y pertinente de revisar la implementación de la reforma educativa.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

### **Contexto normativo de la Reforma en la Educación Primaria**

El cambio curricular que se propone en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (ProSEdu) se entiende como la derivación de la política educativa cuyo propósito es elevar la calidad de la educación que imparte el Estado mexicano para los próximos años; el cambio propuesto surge del espíritu del artículo tercero constitucional y de las leyes y códigos derivados, así como de las tendencias internacionales en términos de los significados de la calidad y de la integración de individuos y de las sociedades, a esquemas de comunicación y de cooperación exógenos con respecto a las naciones y a los grupos sociales.

En las últimas décadas, las transformaciones curriculares han intentado responder a las demandas de la sociedad, o de los grupos de interés o de las corrientes nacionales o finalmente a aspectos de índole económica, no tanto social o cultural; la necesidad de modernizar la educación del país ha tenido fundamento en formas de construcción de las sociedades, que responde a enfoques o perspectivas integradoras de los grupos humanos, en cuanto que la producción económica derivada de procesos formativos de calidad, incrementa y da sentido a un modelo económico que puede beneficiar a la población, en términos de mejores y mayores oportunidades educativas y por lo tanto laborales, convirtiéndose en un ciclo necesario en donde la educación y la acción política del gobierno cobran especial relevancia.

Teniendo como referencia lo anterior, y ante la necesidad de transformar la educación hacia una que respondiera a los lineamientos establecidos por los organismos internacionales, y a la vez al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se inicia una acción integral que tuvo como propósito definir un trayecto formativo coherente que se encuentre de acuerdo con los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos de los distintos niveles educativos y con sus necesidades específicas de aprendizaje y de formación, pero también con las expectativas que la sociedad tiene respecto al futuro ciudadano (ProSEdu, 2007, p. 23). La versión del Programa Sectorial de Educación utilizada para este trabajo puede encontrarse en el Anexo 3 al final de este documento.

La manera en la que el gobierno ha propuesto el logro de los objetivos de transformación de la educación en México, es centrando el interés en la atención a los retos y

dificultades que se presentan en el país, en preparación para el futuro inmediato y de largo plazo, haciendo énfasis en los preceptos y en el espíritu constitucional; en lo curricular, ha centrado la atención de la Reforma en la articulación y en la continuidad de los niveles educativos, como la manera de integrar la formación del ciudadano en una sola perspectiva de ser social.

La educación a mediados del siglo anterior planteaba la atención a las necesidades básicas de aprendizaje, en tanto que es probable que se considerara la dinámica de la sociedad en una complejidad muy diferente a la actual, fundamentada en lo tecnológico y en la tecnología; ese momento educativo determinaba el aprendizaje en contenidos específicos que sirvieran a un propósito acumulativo de conocimientos y muy poco procedimental en su aplicación en la vida diaria.

Contrapuesto a esa tendencia educativa, Delors (1996: 36) define los llamados cuatro pilares de la educación del siglo XXI, que fundamenta en la necesidad de trasladar lo aprendido en la escuela a la dinámica social de cada momento histórico, ya para esos momentos influida por una corriente de acercamiento entre sí de las sociedades del mundo, y en donde cada individuo se confrontaba con los miembros de otras sociedades armado de un grupo de ventajas pero también con un cúmulo de desventajas, derivadas todas de sus procesos formativos y educativos.

La historia de México hace ver cómo la educación, muy cercana aun a los modelos proteccionistas y no solamente de la economía, se ve lentificada en sus avances y en las innovaciones de lo propiamente educativo; la inclusión del país en la dinámica económica y social del mundo produce la necesidad de transformar los marcos educativos hacia estructuras más eficientes y más centradas en el aprendizaje; muchas o varias reformas educativas se han realizado en el país, pero es probable que la más inmediata en interés sea la reforma educativa del 93, que es la primera que retoma las recomendaciones de la Conferencia de Jomtien en 1990 (UNESCO, 1990: 1-24, 2ª sección), que establece normas y criterios de calidad de la educación fundamentados en indicadores de acceso y de pertinencia social, económica y de contexto.

La combinación de elementos de carácter histórico, social y económico, junto con la aparición de nuevas teorías o explicaciones de los procesos educativos y de aprendizaje, producen la reorientación de la educación, sustentada en los pilares de la educación propuestos por Delors (1994). Potenciar el aprendizaje de los individuos, en términos de una mejor integración a la sociedad de la que forma parte, implica transformar la función de la escuela, de formas de enseñanza de carácter enciclopédico hacia una propuesta de aprendizaje aplicable a la vida diaria, ordinaria de las personas y de los grupos sociales; educar significa ahora socializar, experimentar, nuevos tipos de organización de los contenidos que se integren de la misma manera en la que los hechos sociales existen y se producen.

Probablemente de manera natural, la educación basada en normas de competencias es la respuesta a esa perspectiva educativa. El proceso de formación de un estudiante desde la perspectiva de la Reforma educativa define al sujeto como capaz de regular la construcción de su conocimiento y hacer uso estratégico de él, utilizándolo para resolver problemas cotidianos o formales tanto generales como específicos.

El escenario mencionado produce la necesidad de modificar los planes y programas de estudio de la educación preescolar (2004), de la educación secundaria (2006) y a partir del ciclo escolar 2009-2010, el de la educación primaria. Las características de la Reforma tienen relación con la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica, con el fin de que se logre la consolidación de las reformas de preescolar y secundaria, a partir del diseño y puesta en marcha de un nuevo currículo para la educación primaria; esto significa integrar y concretar las interrelaciones de las competencias de los distintos niveles educativos para hacer factible la formación de ciudadanos que cuenten con competencias específicas, establecidas en el perfil de egreso. En ese mismo sentido, la Reforma definió clara y objetivamente el perfil de egreso de la educación básica, entendido como el conjunto de rasgos que los estudiantes deberán demostrar al concluir su formación tanto por niveles como en el trayecto de la educación básica, que implica la movilización de saberes y habilidades suficientes para enfrentar con éxito las tareas del día con día (SEP, 2006: 9-12). De las características generales más importantes de los planes de estudio producto de la Reforma en la Educación Primaria, se encuentra la organización de las asignaturas, en cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación,

Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

La consolidación de una Reforma implica instaurar cambios profundos en los esquemas de organización pedagógica y didáctica de las escuelas; en la búsqueda de la modernidad globalizadora en términos de las sociedades, se requiere de la definición y selección de estrategias para la construcción del conocimiento, para la motivación hacia el aprendizaje autónomo, la incorporación de las TIC desde una perspectiva de aprendizaje y no exclusivamente como herramienta social, todo esto enfocado al desarrollo de competencias tanto básicas como específicas en el estudiante.

La escuela debe proponer diferentes e innovadoras formas de intervención didáctica, así como también innovadoras formas de enseñar y de integrar los contenidos, además de plantear perspectivas distintas de evaluación de los aprendizajes. Así, las propuestas de intervención didáctica evidencian la presencia de una implementación de estrategias metodológicas con un enfoque globalizador: proyectos, centros de interés, unidades didácticas y resolución de problemas; en la educación primaria en particular, la metodología propuesta es congruente con el enfoque de las asignaturas; de esta manera, en español, ciencias, formación cívica y ética, historia y geografía se sugiere el desarrollo de proyectos; en matemáticas, la resolución de problemas, etc.

La Reforma del Plan y Programas de Estudio 2009 de la educación primaria se fundamenta en tres elementos esenciales: a) la diversidad y la interculturalidad, entendida como el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, que los lleve a considerar las distintas expresiones de la diversidad que tiene el país y otras regiones del mundo; la reforma busca consolidar estas conceptualizaciones en los estudiantes; b) el énfasis en la educación por normas de competencia y la identificación de sus aprendizajes esperados, que produzca en los estudiantes su aplicación en situaciones cotidianas, y en la solución exitosa de los retos que se presenten en los contextos personales, sociales, educativos y ambientales y c) la integración curricular de los temas, favoreciendo en los estudiantes la manipulación de saberes provenientes de diferentes cursos, en las situaciones en las que sea necesario.

En el curso escolar 2008-2009 se principia la concreción de las nuevas disposiciones, con la etapa de pilotaje de la implementación de la Reforma a nivel nacional en las escuelas primarias seleccionadas; se pone en operación la “Versión de prueba” del Plan y los Programas de Estudios. En el curso 2009-2010 principia la “Generalización de la Reforma”, entendida como el periodo en el que se adecuan los programas de estudio de acuerdo a los resultados de la etapa de pilotaje; en esta segunda etapa de la implementación se publicaron tanto los programas de estudio como los libros de texto, modificados con relación a la “versión de prueba” de acuerdo a recomendaciones de quienes los utilizaron en la etapa de pilotaje. Durante el mismo curso escolar 2009-2010 se puso en práctica una segunda etapa de prueba para 2º y 3er grados.

### **Contexto Local para la Implementación de la Reforma Educativa**

Los contextos socioculturales en el Estado de Yucatán tienen peculiaridades tanto de formación de los estudiantes de las escuelas primarias, como de los docentes; aunque las escuelas formadoras de docentes se encuentran en ciudades del Estado, con la mayoría de ellas en la ciudad capital, los docentes no siempre laboran en escuelas que pertenecen a su lugar de origen; es decir, es posible que un docente recién egresado sea asignado para impartir clases en lugares lejanos de la capital; esto no tendría mayor importancia, de no ser por el hecho de que la diversidad cultural se encuentra definida por la lejanía de los grupos socioculturales, de la capital del estado; así, en la medida en la que la escuela se encuentre más lejana de los centros urbanos, las características tanto de los estudiantes de la primaria como de los padres de familia, y también de la organización escolar, cambian significativamente.

La forma de expresarse, utilizando términos y lenguaje provenientes de la lengua maya, el prejuicio de los docentes sobre los estudiantes, pues con frecuencia los padres también han sido estudiantes suyos; la integración total o parcial del docente a la comunidad, producto del número de habitantes de la población, la falta de actividades de la llamada sociedad moderna, entre otras cosas, son ejemplos de lo mencionado con anterioridad; a esto se le agrega el hecho de que cuando una escuela se encuentra a una distancia que permita al docente su traslado diario a la capital, el compromiso con la comunidad, su integración a los grupos sociales en los

que se encuentra adscrita la escuela primaria es prácticamente nulo y por lo tanto la relación social que desarrolla con sus alumnos es lejana.

Estos hechos y situaciones debieron ser, desde lo teórico, considerados por los encargados de diseñar el plan de acción para la implementación de la reforma. Es claro que las características y los potenciales de aprendizaje de los estudiantes varían de acuerdo a la zona o la región en la que se encuentra, lo mismo que la apreciación y la atención de los padres de familia con y para la escuela primaria; de antemano se conocía que tanto los docentes como los padres de familia no tenían un conocimiento apropiado de las propuestas y fines de la reforma; de la misma forma, la falta de atención de los padres de familia sobre la educación de los hijos, producto de temas de carácter cultural y económico, es un aspecto constante en la educación primaria del Estado de Yucatán.

Una de las decisiones más importantes que debió ser considerada para llevar a cabo la implementación en su etapa de pilotaje, es la selección de una muestra de escuelas que sea considerada representativa del contexto en el que se operará la Reforma; en el Estado de Yucatán, existen al menos 4 distintos contextos, con sus particulares características culturales y socioeconómicas: el área rural; la educación indígena, la costa yucateca y el área urbana. La mayor proporción de las escuelas del Estado se encuentran en el área urbana, a la vez que la proporción importante de los estudiantes se encuentra matriculado en escuelas del contexto rural e indígena. En el caso de la población urbana, las características antes mencionadas son muy variadas de acuerdo al lugar geográfico que ocupan; las escuelas que se encuentran en la capital del Estado tienen características de organización y de matrícula muy cerradas y sus estudiantes observan pautas de conducta particulares de la aculturación que se presenta en las ciudades con una alta oferta de medios de comunicación y de espacios modernos de esparcimiento.

Por su parte, en las escuelas que se encuentran en zonas urbanas, pero que no corresponden a la Ciudad de Mérida, se han desarrollado esquemas de organización semejantes a las escuelas de la capital, pero con características muy particulares de operación, como el hecho de que originalmente fueron centros poblacionales pequeños que durante el paso de los años, al verse incrementada su población, alcanzaron el estatus de ciudades, pero

conservaron muchas de las costumbres y tradiciones originales, y debido a que, al no existir algún tipo de descentralización administrativa en lo educativo, el traslado de directores y docentes a la capital es frecuente, por lo que van adquiriendo en el contacto con pares de otras escuelas, esquemas de organización que trasladan a sus contextos de operación. Lo anterior sumado a la falta de supervisión estricta por la autoridad educativa, produce faltas constantes de los docentes sin la consecuencia administrativa correspondiente y con el perjuicio en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el tema de los docentes de grupo también resulta significativo de comentar. Cuando se hace referencia a los docentes que se encuentran en la Ciudad de Mérida, se habla de docentes que en promedio cuentan con 15 o más años de servicio, debido a los procesos de escalafón; la Ciudad de Mérida el objetivo máspreciado de los docentes de cualquier nivel educativo, tanto en términos de condiciones de trabajo como económicas. En una proporción muy importante, los docentes de las escuelas de la ciudad de Mérida han logrado una posición económica privilegiada de acuerdo a los logros académico-profesionales producto de su participación en la Carrera Magisterial. Desde una perspectiva, el trabajo y los resultados del trabajo de los docentes de los distintos contextos que existen en el Estado depende de la calidad del compromiso que tienen con su profesión más que de la motivación propia derivada de la compensación otorgada a los docentes en montos algunas veces tan sobrevalorados que multiplica por 5 o 6 veces el sueldo ordinario de un docente.

Oficialmente es a partir del documento emitido por el Departamento de Desarrollo Educativo de la Secretaría General de Yucatán en 2010, llamado "Informe de actividades realizadas durante la fase de piloteo de los nuevos planes de estudio 2009 (SEGEY, 2010)", que se conocen algunos de los procesos desarrollados para implementar la RIEB en el Estado: fueron enviados a capacitación a la ciudad de México, en junio de 2008, un grupo de docentes seleccionados de entre distintas escuelas primarias de Yucatán. La capacitación versó sobre los cambios curriculares propuestos. Al mismo tiempo, otro grupo de docentes fue seleccionado para una capacitación más especializada, ya que serían los encargados de asesorar la implementación de la reforma en las escuelas seleccionadas en el Estado. En agosto de 2008, los capacitadores trabajaron por cuatro semanas con los docentes de 1º y 6º grados de las

escuelas seleccionadas. Finalizada la capacitación, los asesores principiaron su trabajo supervisando la manera en la que los docentes ya capacitados ponían en práctica la reforma en los salones de clase. Los materiales que fueron utilizados para esta primera etapa, tanto los documentos oficiales como los libros de texto, fueron nombrados como la Versión de la Etapa de Prueba.

Por su parte, el procedimiento de selección de las escuelas que participaron en el pilotaje de la RIEB es poco conocido; se conoce que la invitación a participar en la etapa piloto fue recibida por los docentes de las escuelas primarias consideradas, invitación a la que no pudieron negarse; se menciona este dato, porque en términos de infraestructura, las escuelas incluidas fueron heterogéneas. Se encontraron escuelas con la infraestructura indicada para el trabajo de la implementación, y también escuelas que no contaban con ella; de igual manera, se menciona que el tipo de organización, en el Estado de Yucatán, depende del contexto geográfico y de la modalidad: hay escuelas que tienen la llamada organización completa, que cuentan con hasta tres grupos por grado, pero también existen escuelas tri-docentes, multigrado, en donde uno de los docentes de grupo hace las veces de Director de la escuela.

De acuerdo a la localización de la escuela, las características laborales, sociales y socioeconómicas de los docentes es distinta; los docentes que se encuentran en escuelas de la ciudad de Mérida generalmente son docentes que se encuentran en el rango de edad entre los 40 y 50 años. Aunque es difícil, es posible encontrar docentes con no menos de 10 años de servicio, con un rango de edad entre 35 y 45 años. Habitualmente, un docente de educación primaria comienza a laborar a nivel oficial en escuelas que se encuentran alejadas de la capital del Estado, y el tiempo que les lleva llegar a laborar en una escuela de Ciudad de Mérida es de entre 8 y 12 años. En las escuelas que se encuentran alejadas de la Capital se encuentran docentes que o son recién egresados de las escuelas normales, o tienen menos de 5 años de haber egresado. Los datos más específicos se encuentran en el anexo 5.

### **Definición del problema**

La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) es uno de los pilares de la política educativa diseñada para lograr la articulación, desde lo curricular, de los niveles

educativos que conforman la Educación Básica en México; su finalidad es, de acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2007-2015 (ProSEdu 2007-2012): “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11).

La reforma, en su planificación e implementación busca la coherencia de los preceptos pedagógicos compartidos por los niveles educativos de la Educación Básica, que permitan al docente un acercamiento más profundo a los propósitos y al enfoque del nuevo Plan y Programas de Estudios de tal manera que logre apropiarse de ellos y logre diversificar sus estrategias de enseñanza, elevar el nivel y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (SEP, 2010)

El diseño de una reforma educativa, con independencia de los fines que fueran declarados por el Estado mexicano, requiere de etapas y requisitos muy particulares para la consecución de sus objetivos, más allá de la forma en la que hayan sido diseñados. Estudios sobre diseño e implementación de reformas han demostrado que éstas deben ser diseñadas de acuerdo al grado de certeza que se tenga de que las características del contexto de implementación permitan una rápida absorción de las ideas prioritarias de la reforma, además del grado de innovación determinado para su inclusión (Rondinelli et al., 1990).

Como parte del diagnóstico del que surge el Programa Sectorial en Educación 2007-2012 (ProSEdu 2007-2012), se acepta que la educación en México, aunque ha avanzado de manera significativa en algunos indicadores, aún tiene rezagos importantes, entre los que se encuentra el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes; se hace referencia a que el tipo de educación, desde lo curricular, no ha logrado elevar los niveles de aprovechamiento, fundamentando el dato con los resultados de las pruebas internacionales administradas en el país. Detalla que los estudiantes no han logrado desarrollar habilidades suficientes para la resolución de problemas, y que no se encuentran lo bastante preparados para enfrentar los desafíos de la vida diaria y del mercado laboral (SEP, 2007).

El mismo programa sectorial ha definido las estrategias y líneas de acción necesarias para lograr las metas establecidas. Una de esas metas tiene relación con aumentar los puntajes a obtener por los estudiantes: pasar de 392 a 435 en los resultados de la Prueba PISA. La

estrategia correspondiente señala que es necesario “Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.” (ProSEdu, 2007: 23); el listado completo de las metas del ProSEdu se encuentran en el anexo 3, que en su conjunto se espera resulten en la mejora de la educación en el país.

El Estado mexicano definió una estrategia nacional para la implementación de la RIEB, intercambiando los planes de estudio vigentes con los planes de estudio modificados en términos de una nueva proyección curricular, en varias etapas, comenzando con una etapa piloto en el ciclo 2008-2009, y la posterior generalización en el curso escolar inmediato (SEP, 2010). Para la educación secundaria, el proceso se desarrolló comenzando con el primer grado en el 2006; para el 2009, la educación secundaria se había transformado por completo, al menos en la parte curricular de acuerdo a lo dispuesto en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En la educación primaria, el proceso fue distinto; se puso en práctica un programa piloto que tuvo la función de monitorear el proceso de implementación de la parte correspondiente de la RIEB, en el curso escolar 2008-2009, en una muestra de las escuelas del país.

El proceso enfrentó una serie de dificultades, tanto en la Secretaría de Educación como entre los encargados de operar la RIEB, es decir, los docentes frente a grupo. Entre los docentes las dificultades surgieron debido a la manera en la que entendieron los fundamentos, los principios y los conceptos relacionados con la RIEB.

No hay información oficial del plan de implementación, de las dificultades, de cómo se seleccionaron profesores y escuelas, de cómo se planificó la capacitación o de la forma en cómo se evaluó, además de otros aspectos de carácter contextual y operativos, como las estrategias de selección y acercamiento a los profesores que participaron en la etapa piloto o la manera en la que se distribuyeron los materiales correspondientes a las asignaturas y a los proyectos a trabajar; ante la falta de información se solicitó formalmente a las autoridades y éstas se limitaron a comentar que buscarían la información y se avisaría cuando la tengan disponible; en otras instancias también relacionadas con la Secretaría de Educación del Estado fueron solicitados los documentos o manuales o instructivos utilizados para la implementación. Hasta

el momento (abril 2014) no se ha recibido respuesta oficial a la petición. Sin embargo, durante los primeros meses de 2014 se tuvo acceso a dos sitios (antes no disponibles) de internet. Uno de la página de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (Consultado en <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/seccion.php?go=php/contenido.php&pid=214>; 14 de abril de 2014) y otra de la página oficial del gobierno mexicano, dedicado a la RIEB (Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=cronologia>; 14 de abril de 2014).

Los procesos de implementación son importantes, especialmente en lo que se refiere a la labor y al papel del docente; finalmente, todo el peso de la reforma, en su operación más fina en el salón de clases, depende del docente y de la forma en la que la haya concebido, interiorizado y re-significado. Esto depende a su vez de la manera en la que los encargados de diseñar y de dirigir los procesos definieron las características de la capacitación para la Reforma. No existe una implementación efectiva si no se presenta una relación perfecta entre los procedimientos sugeridos de implementación y las condiciones y el contexto en el que se llevará a efecto el proceso. Para Berman y McLaughling (1977) una transformación reformista exitosa depende de la manera en la que los responsables operativos de los distintos niveles consiguen adaptar las propuestas de innovación a las características del contexto, pero también del esfuerzo, la motivación y la importancia que los docentes frente a grupo entienden y ponen en práctica en los salones de clase.

De acuerdo a Berman y McLaughling (1977) los factores que afectan los procesos de ejecución de una reforma, o de planes y programas en las escuelas, tienen relación con el docente y lo que percibe como ambiente de trabajo, y también con la forma en la que significa los procesos que debe desarrollar, así como los objetivos, fines y logros que han sido definidos; con las creencias y las actitudes de los docentes; con el apoyo administrativo y constante de los encargados de llevar al cabo la implementación; con la efectividad de los proyectos directivos o guías y manuales de procedimientos y con una clara comunicación de los fines y metas del objeto de la Reforma al interior de la escuela y hacia la comunidad.

Así, resulta claro el problema a estudiar. Éste refiere tanto al proceso de implementación de la RIEB en el Estado de Yucatán, como a la manera en la que los docentes

interpretaron y re-significaron la Reforma Educativa. Se considera que el conocimiento de las experiencias y las vivencias de los operadores de la RIEB, obtenido directamente de ellos, enriquece el análisis de su puesta en marcha, en contra de obtener y analizar información a partir exclusivamente de la documentación oficial y de la burocracia encargada de la operación de la política educativa.

### **Preguntas de Investigación**

Basado en lo expuesto en los párrafos anteriores, se presentan las preguntas de investigación que guían el proceso indagatorio de este documento

#### **Preguntas Generales:**

¿Cuáles fueron los re-significados que los docentes se formularon al término del proceso de implementación de la Reforma curricular en Educación Primaria en Yucatán?

-¿Cuál fue método utilizado por los responsables de la implementación de la Reforma curricular en educación primaria en el Estado de Yucatán?

#### **Preguntas Particulares:**

¿Favoreció el proceso de implementación de la Reforma curricular de la Educación Primaria, y de que forma, a que los docentes de las escuelas estudiadas construyeran un significado propio de las propuestas de reforma y los pudieran aplicar en su actividad escolar cotidiana?

¿Cuál fue el procedimiento utilizado por los docentes para integrar a su práctica educativa los conceptos y prácticas propuestos por la Reforma curricular de la Educación Primaria?

¿Cuáles características de los contextos escolares de Yucatán se consideraron y favorecieron, y porqué si o no, el proceso de implementación de la Reforma curricular de la Educación Primaria?

### **Supuestos de investigación:**

Los fenómenos educativos son multifactoriales en su dinámica, y por lo tanto, su estudio también lo es, en el caso de que sea posible observarlo en su totalidad; cuando se decide estudiar una porción del fenómeno educativo, es fundamental partir de supuestos de investigación, que acotan la mirada del autor del estudio hacia lo que considera prioritario; los supuestos que el autor de este documento considera sus puntos de partida se presentan en los siguientes párrafos.

La implementación exitosa de una reforma educativa según Rondinelli (1990) depende de muchos factores, que incluyen: la planificación; el tipo de gestión de las escuelas integradas a la reforma; el presupuesto destinado; el personal apropiado para el proceso; el grado de compromiso tanto de los operadores como de los docentes que la consumarán en los salones de clase; el programa académico de la institución educativa; la capacitación del personal seleccionado para la ejecución, en todas las áreas; el ambiente educativo organizacional de las escuelas; el involucramiento de la familia, el apoyo de las áreas encargadas de la implementación; docentes debidamente capacitados y el compromiso hacia el cambio, entre otras cosas.

La propuesta mexicana de reforma educativa es una acción que responde a una política educativa que la crea, dirigida hacia su operación en las escuelas de educación básica; la consumación de una política principia en la instancia federal que la diseñó y la construyó, que luego fue enviada a la secretaría correspondiente, que le otorgó validez de acuerdo al sustento académico y administrativo correspondiente, y llegó a los Estados de la Federación los que, a su vez, debieron definir los procesos concretos para la ejecución de la Reforma mediante su propia estructura académica y administrativa que trabaja con las escuelas.

La reforma dependió de cada uno de los Estados y de la organización que construyeron para el caso; en el Estado de Yucatán, se estableció un grupo conformado por docentes que bajo la idea de ciertas competencias ya adquiridas, fueron seleccionados para formar parte del equipo de capacitadores que se encargarían de las etapas de la implementación en sus distintas fases de pilotaje. Sin embargo, la construcción de esa estructura según se deduce de la observación de sus prácticas tuvo como finalidad la implementación lisa y llana de la reforma, y

no consideró la manera en la que los docentes experimentan el proceso, ni la manera en la que el contexto de implementación es fundamento del proceso. Tampoco declaró la forma en la que los docentes involucrados demostrarían el nivel de integración de los conceptos a sus estructuras cognitivas, de formación y de desempeño, y no se conoce si existió, y en qué nivel y para qué fines, la realimentación de la información dentro del proceso que con seguridad surgió durante la etapa de acompañamiento y seguimiento de la reforma.

Con lo anterior, y considerando que implementar una reforma educativa requiere de procesos que consideren a todos los actores, todas las perspectivas y todos los escenarios posibles, se puede suponer, siendo esta afirmación materia de comprobación, que la reforma en el estado de Yucatán no tomó en cuenta las advertencias que hacen los estudios sobre implementación de reformas educativas exitosas: definir una puesta en operación eficiente y económica en los procedimientos, inclusiva de las opiniones de los actores principales y productiva de resultados esperados por la reforma misma.

De la misma manera, se puede suponer que los docentes no han logrado integrar el espíritu de la reforma, la filosofía y la pedagogía de la reforma, derivando en variadas maneras de entender y significar la implementación y los principios pedagógicos incluidos en la transformación educativa que se estudia.

### **Objetivo General**

Conocer la manera en la que los docentes integraron a su práctica profesional los esquemas de formación propuestas por la RIEB, como producto de la re-significación que elaboraron de los fundamentos, principios y conceptos de la reforma.

### **Objetivos Particulares.**

-Conocer las percepciones de los actores involucrados en el proceso de la implementación, para que a partir de la información, determinar si el proceso de gestión fue pertinente, de acuerdo al momento, al contexto y a las características de las escuelas consideradas dentro de la etapa piloto.

-Conocer las dificultades y condiciones que los docentes han experimentado o presentado en el proceso de la práctica de la RIEB, en el proceso de la implementación construida por las autoridades del Gobierno del Estado de Yucatán.

### **Justificación**

El Sistema Educativo Nacional mexicano ha realizado una transformación curricular amplia en la búsqueda de elevar la calidad de la educación como servicio social y formativo, la pedagogía y la didáctica, con motivo de las presiones inherentes a los cambios la dinámica del mundo actual.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que contiene las políticas públicas diseñadas por el Estado para el período mencionado, señala que la manera en la cual varios aspectos o características de la educación en México pueden transformarse hacia el mejoramiento, es mediante la implementación de una reforma educativa. Las mediciones nacionales, como las pruebas EXCALE o ENLACE y la prueba internacional PISA, han demostrado, pretendidamente de manera objetiva, la dirección en que tiene que avanzar el modelo educativo del país, siendo ahí donde la reforma educativa tiene sentido (Campos-Vázquez y Romero, 2010).

No es sencillo determinar el grado de efectividad de las reformas educativas en un país y en un momento histórico determinado (Guzmán, 2005); tampoco lo es determinar la manera en la que una reforma educativa impacta el aspecto social y económico de una nación, ni en el largo y mucho menos en el corto y mediano plazo (Hernández, 2007). De acuerdo a Hadad (1995) se han construido propuestas metodológicas al respecto, basadas en modelos con visiones cuali-cuantitativas o mixtas y que plantean una forma de evaluar la efectividad y el impacto de una reforma educativa mediante el contraste de sus objetivos con ciertos resultados provenientes de indicadores construidos ex-profeso; hacerlo de esta manera y no de otra tiene la intención de prevenir el error en la definición de los alcances de una reforma educativa en términos de un solo factor o en términos del éxito en el desempeño de una actividad o de una práctica evaluativa.

En el aspecto político o gubernamental-administrativo, en tanto que un Sistema Educativo Nacional se organiza y opera con lógicas y circunstancias muy variadas, resulta complejo establecer una estructura de lo que pueda ser considerado como correcto o incorrecto en los procesos y procedimientos utilizados para la implementación. Por otra parte, es posible observar que el desarrollo de la educación en México obedece a una multiplicidad de factores, tanto históricos como económicos y sociales. Fundamentado en lo anterior, es posible afirmar que la mejora de la calidad de la educación no es responsabilidad exclusiva de la escuela y los docentes, sino también de una estructura operativa que rebasa los niveles de organización de la SEP, y que se articula con políticas de otros sectores de la sociedad y del gobierno, bajo la lógica de que ese todo articulado es lo que produce el beneficio para una sociedad y sus miembros. Mejorar la calidad de la educación tendría que ser así, una tarea en la que deban de integrarse en su construcción y su implementación todos los involucrados, especialmente aquellos que serán los encargados de ponerla en práctica en el aula.

A quien le corresponde articular este esfuerzo de forma fundamental es a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Una reforma es un proceso, por lo que requiere de un seguimiento pertinente en cada uno de los niveles y pasos de su implementación, para establecer los aspectos que tendrían que ser apoyados para su mejoramiento, pero también aquellos que, al no cumplir con el cometido para el que fueron diseñados, puedan ser atendidos y revisados adecuadamente.

Conocer la manera en la que los docentes interpretaron la reforma y su ejecución es base fundamental para conocer las razones de la implementación real y su éxito o no, y para mejorar procesos futuros de reforma procesos posteriores, tan amplios como tan acotados en su impacto, en tanto que la realidad educativa en la práctica diaria no es producto de recetarios paso-a-paso, sino de todo un conjunto de situaciones y aspectos que van desde lo cultural y económico, hasta lo contextual y personal de los docentes.

La reforma está construida como un medio para ofrecer soluciones a situaciones y hechos de la actualidad educativa mexicana, que en muchos sentidos tiene su punto de partida en el desempeño del docente; las propuestas curriculares, así como las didácticas de la reforma, tienen sustento y validez en la medida en la que los docentes mejoran su desempeño,

ya sea a partir de sus propias convicciones o a partir de las capacitaciones y diplomados que para el caso fueron impartidos. Sin embargo, si es posible hacer un recorrido, ya sea con fundamento científico o mediante un acercamiento puramente empírico, con seguridad encontraremos docentes que no comprenden aun cómo realizar o como ejecutar una planificación, una clase, o una sesión que contenga los elementos que la reforma propone. Si así fuera se tendría evidencia de cómo la implementación de la RIEB en Yucatán no produjo, al menos en algunos casos, la intelección en el docente acerca de los propósitos y los métodos concretos propuestos por dicha reforma, lo cual sería evidencia de una cierta falla de la implementación

## Capítulo 2. Marco teórico

### **Los sistemas educativos nacionales: planes y políticas públicas que organizan la acción del gobierno.**

El desarrollo de cualquier acción que lleve a la consecución de metas establecidas con antelación requiere de ponerse en práctica de manera sistemática; ya sea un trabajo o acción simple o una con cierto grado de complejidad, es requisito fundamental definir formas y caminos adecuados que minimicen los esfuerzos realizados y maximicen el alcance de las metas propuestas, si lo que se espera es que una sociedad forme o eduque a sus miembros de la forma en la que el Estado ha definido; una Educación con sistema, o Sistema Educativo, es prioritario.

La conceptualización que se propone del término sistema, se expresa de la siguiente forma: grupo de elementos que se encuentran mutuamente integrados, que interactúan constantemente y que dependen de los otros elementos mutuamente (Steiner, 1988). Cada uno de esos elementos, muy particulares en su estructura, forman un todo, pero con características propias, distintas a las de sus componentes originales; esas nuevas características, específicas del sistema general, no surgen de la suma simple de esos elementos, sino de su integración, y adquieren sentido solamente en relación con el todo del cual forman parte. Debido a que las partes del sistema, o subsistemas, son interdependientes, cualquier modificación que se realiza en alguno de ellos, produce cambios en los otros subsistemas y en el sistema como un todo (Frick, 1993).

Para Steiner (1988), las relaciones institucionales que se presentan entre los docentes, los estudiantes, los contenidos de aprendizaje y el contexto reciben el nombre de Sistema Educativo. De acuerdo al mismo autor, cada uno de los componentes del Sistema son llamados subsistemas, con sus propios componentes y características; de igual forma, las relaciones institucionales entre los componentes son consideradas parte fundamental de un Sistema Educativo.

Los sistemas educativos de las naciones requieren de constantes procesos de renovación y adaptación hacia los requerimientos y las demandas de las sociedades modernas; los gobiernos son los encargados de establecer como parte de su liderazgo en las sociedades,

las acciones encaminadas a definir las metas y los objetivos de los sistemas educativos, y son los responsables de construir los paradigmas y fundamentos pedagógicos y filosóficos, con una doble intención: mantener la hegemonía del Estado y formar a los ciudadanos.

Definir las metas y los objetivos educativos, considerando el momento histórico específico, tiene fundamento en exigencias de carácter económico, cultural, social y político. A partir de esos requerimientos se establecen las políticas, o la *policy*, que en el apartado educativo reciben el nombre de políticas educativas. De acuerdo a Arriarán, en Carmona, Lozano y Pedraza (2007), las políticas educativas se refieren no sólo a la acción gubernamental sino también al conjunto de las acciones que surgen de la sociedad civil en busca de la transformación social.

Los Sistemas Educativos Nacionales se encuentran diseñados como la instancia gubernamental que asume el propósito de implementar y mantener las acciones requeridas para alcanzar las metas propuestas por el Estado y por los gobiernos a través de las políticas públicas educativas, así como articular esas políticas y acciones de gobierno que, específicamente educativas, inciden directa o indirectamente en el fenómeno y los procesos educativos.

La evolución histórica de las sociedades, la situación económica de los países en el momento, o una reinterpretación de los fines del Estado, produce que los gobiernos decidan realizar una transformación en la forma de proyectar la educación y a los actores de la educación. Las nuevas formas de entender y desarrollar los métodos de formación y educativos se encuentran establecidos en documentos que permiten guiar tanto la transformación de la educación, como los procesos y los hechos derivados de ella.

Los sistemas educativos son una agrupación de instituciones diferenciadas que tienen como propósito otorgar educación formal a la sociedad; el control de los sistemas educativos recae en el Estado (Archer, 1994). Un sistema escolar está formado por una red de organismos y actividades, actores y relaciones, que cumplen funciones sociales de relevancia y mantiene altos niveles de vinculación con la sociedad global.

Los sistemas educativos tienen las siguientes características, considerando a un sistema educativo como una entidad de carácter nacional, con control gubernamental, surgido en

sociedades modernas (Archer, 1994): a) unificación, que da carácter de sistema al grupo de entidades, organizaciones y actividades encargados de la educación en un país; b) sistematización, que permite conformar una organización jerárquica consistente en la articulación de la secuencia de los diferentes niveles escolares; c) diferenciación, que refiere al hecho de que un sistema educativo se entiende como una unidad perfectamente distinguible dentro de la estructura social y d) especialización, que refiere a los cambios al interior de los sistemas, que se producen como respuesta a las demandas de la sociedad, que reciben atención diferenciada según el poder que las respalda. Los aspectos enumerados son observables en la medida en la que los Estados, a través de sus Sistemas Educativos, construyen los fundamentos pedagógicos que se impondrán a la sociedad, y se documenten de manera oficial y legal.

El Sistema Educativo Mexicano se fundamenta en dos documentos rectores de sus procesos y acciones: el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE); estos documentos rectores tienen como función establecer los objetivos, intenciones y fundamentos educativos de la educación en el país, además de establecer las disposiciones de tipo normativo, técnico, pedagógico, administrativo, financiero y de participación social.

El artículo tercero establece, de manera general, que la educación es un bien público cuyo servicio lo presta el Estado. Define que todo ciudadano mexicano tiene el derecho de recibir educación y que la Federación, los Estados y los Municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como la obligatoriedad de la Educación Básica, que debe, en términos de la ley, desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; otro aspecto importante del 3º constitucional se relaciona con el apoyo a la investigación científica y tecnológica y a alentar el fortalecimiento y la difusión de la cultura de México; también de acuerdo con la Constitución, la educación del país debe orientarse por el criterio de lo democrático, considerando a la democracia no solamente una estructura jurídica y régimen político, sino también como un sistema de vida basado en la dinámica económica, social y cultural de la población.

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) extiende y propone concreciones de algunos de los principios y fundamentos definidos por el artículo 3º constitucional. Establece que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo, que la educación es la herramienta fundamental para adquirir, transmitir y extender la cultura y que la educación es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la evolución de la sociedad; en este sentido, el proceso educativo debe afirmar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad.

La LGE determina que la educación debe contribuir al desarrollo integral del individuo; busca favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos y la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; establece la manera en la que se debe fomentar el sentido de nacionalidad y de soberanía, el valor de la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la apreciación de las tradiciones y de las particularidades culturales de las diversas regiones del país; promueve la enseñanza del español como lengua nacional, sin dejar de lado la protección y promoción de las lenguas indígenas; promueve el sentido de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos, así como propicia el conocimiento y respeto de los derechos humanos; fomenta actitudes que estimulan la investigación y la innovación científicas y tecnológicas, a la par de impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, especialmente los que constituyen el patrimonio cultural de la Nación; promueve la educación física y la práctica del deporte con la intención de desarrollar actitudes solidarias entre los individuos para crear conciencia respecto de la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable; propicia el rechazo a los vicios; hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente;

La LGE explica detalladamente los derechos y obligaciones que tiene el individuo como profesionista de la educación; regula la educación que imparte el Estado, estableciendo que es el medio fundamental para adquirir y acrecentar la cultura que contribuya al desarrollo del ser humano; en este mismo sentido, promueve y fomenta la lectura desde los niveles básicos.

La Ley General de Educación establece con claridad la manera en la que corresponde al Estado la construcción de las políticas públicas, educativas, en tanto que la educación del país es entendida desde la función social que le atañe en el ámbito más amplio de la sociedad; al regular la manera en la que los niveles de gobierno imparten educación a los miembros de la sociedad, provee la base necesaria para la construcción de las políticas correspondientes.

La relación entre los actores políticos sociales (Estado, sociedad, autoridad educativa) queda de manifiesto cuando la LGE menciona que una de las atribuciones de la autoridad educativa es: determinar los planes y programas de estudios para todos los niveles educativos de la nación. Realizar lo anterior implica una evaluación de la situación educativa por momentos, y la definición de la necesidad de transformar y adecuar a los tiempos, los fines de la educación, y por lo tanto los medios para alcanzar esos fines; es decir, ante la necesidad de adecuarse a la modernidad, el Estado indica a la autoridad correspondiente, mediante la construcción de una política pública educativa, el sentido de la transformación curricular y pedagógica que deberá entrar en vigor para los años siguientes, hasta la determinación del siguiente momento necesario de alternancia.

En México, el Estado ha definido un perfil pedagógico filosófico del ciudadano, y lo ha desarrollado como política educativa en el Plan Nacional de Desarrollo (PND); en ese documento se encuentran establecidas las condiciones, características y diagnósticos del país al principio del ciclo de la administración correspondiente, y a partir de análisis y reflexiones estableció, por rubros, las metas que se propuso alcanzar, y las acciones más generales para lograrlo.

Derivados del Plan Nacional de Desarrollo, se encuentran los Programas Sectoriales, que tomando como referencia las metas establecidas en el PND, que reflejan un plan de acción específico, definen la forma en la que los distintos subsistemas que conforman la administración del Estado desarrollarán las actividades que les correspondan para alcanzar los objetivos especificados. De esta forma, se construye el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (ProSEdu), que estableció como uno de sus fines alcanzar una calidad educativa que, le llama, sea radical y que es urgente, especialmente para los sectores más desprotegidos.

El ProSEdu 2007-2012 se fue organizado por objetivos, que a su vez fueron divididos en indicadores y metas. Cada uno de los objetivos mantiene relación directa con uno o más de los objetivos del PND, lo que demuestra la manera en la que se derivan y relacionan uno con el otro.

Por otro lado, los docentes que se desempeñan en la educación básica tienen como una de sus responsabilidades desarrollar armónicamente las facultades del humano; requieren de conocer, observar y trabajar de forma equilibrada el desarrollo de los estudiantes, orientándolos hacia la apropiación del conocimiento y a la búsqueda del equilibrio emocional, especialmente a quienes presentan dificultades de desarrollo, problemas de aprendizaje, situaciones emocionales de difícil manejo, etc.

La responsabilidad de la educación corresponde también a los tutores o padres de los menores; estos son corresponsables de vigilar el óptimo desarrollo educacional de sus hijos, colaborando con las autoridades escolares para la superación de los sujetos educandos, mediante la supervisión de las actividades que se llevan al cabo en el aula, tanto en lo conductual como en lo cognitivo.

En la escuela pública el Estado está obligado a promover una formación común basada en valores compartidos por todos y de manera armoniosa. La orientación de la educación del país se encuentra fundamentada en las facultades y obligaciones que le impone la Constitución y sus leyes reglamentarias (Fuentes, 1997).

La escuela pública debe desarrollar valores colectivos como la tolerancia, la democracia, la igualdad de sexos, razas y orígenes sociales y el respeto a la dignidad de la personas. Además, debe orientar la educación que imparten según los resultados del progreso científico (Fuentes, 1997).

El análisis anterior del artículo Tercero constitucional y de la Ley General de Educación tiene una intención: servir de referente para identificar de la relación que con estos preceptos legales tiene la Reforma Educativa; ésta, entendida como una transformación curricular fundada en la ley, ha de declarar en los apartados correspondientes lo establecido por los documentos legales.

En efecto, la Reforma se encuentra fundamentada, y así se declara con claridad, en principios de carácter internacional, no necesariamente universales, que tienen relación con reglamentaciones, propósitos o metas producidas por el momento histórico global o globalizante.

El mundo globalizado de los tiempos actuales implica el traslado de las personas hacia otros contextos en los que son requeridas determinadas competencias que le permitan integrarse, aun en los cortos plazos, a la estructura productiva o académica de los distintos espacios a los que se dirige; estas competencias necesarias deben ser resultado de las acciones realizadas por la escuela formal, por la educación de un país; no hacerlo implica no responder a la tendencia mundial en ámbitos económicos, sociales y culturales. Sin embargo, al integrar en un proceso de transformación educativa las tendencias de carácter internacional se corre el riesgo de dejar de lado la tradición cultural y social fundante de la nación.

El análisis de los documentos oficiales de la Reforma de la Educación Básica permite observar que solo en un párrafo, se hace mención del artículo tercero constitucional y en ningún párrafo, de la LGE; de manera explícita no hace referencia a ninguno de los dos documentos nacionales; la fundamentación de la Reforma se encuentra en otro lado, y no en características nacionales. El ProSEdu 2007-2012 deja aún más en claro este hecho: los objetivos 1, 3, 5 y 6 (los enunciados de estos objetivos pueden consultarse en el anexo 3) se encuentran referenciados en conceptualizaciones alejadas del espíritu del 3º constitucional y/o la LGE; refieren a puntuaciones en evaluaciones internacionales, a las tecnologías aplicadas a la vida moderna y a cuestiones como la gestión educativa y el nivel de productividad esperable en los formados por el currículo propuesto.

Sin embargo, de modo particular los programas de estudio si lo hacen; sin importar las versiones que se hayan elaborado hasta el momento, los programas de estudio, en lo que se refiere a la educación primaria, nivel en estudio de este documento, se muestra claramente los principios que se señalan en el 3º constitucional y en la LGE: la formación en valores, la educación para la salud, la igualdad y la equidad, entre otros tantos temas, son temas de estudio en todos los grados, y analizados en profundidad de acuerdo al grado en el que se proponen.

Una vez situada la reforma educativa en el contexto del sistema educativo nacional mexicano, y recuperados los fundamentos declarados, se proponen a continuación los conceptos con la investigación de los procesos de implementación.

### **El Concepto de Política Pública Educativa**

De acuerdo a Flores-Crespo (2008), y como parte de lo que ha llamado Línea de Investigación Análisis de Política Pública en Educación, se entiende por política al curso de acciones implícitas y explícitas surgidas del gobierno, practicadas de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado establece. Para Velásquez Gavilanes (2009), la política pública es un proceso que integra decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, establecidos por autoridades públicas y con la participación, en ocasiones, de particulares, que tiene como meta solucionar o prevenir una situación que se presenta como problemática o necesaria de satisfacer. Una política pública es un conjunto de decisiones cuyo objeto es la distribución de determinados bienes o recursos (Kauffer, 2002). Es decir, las políticas públicas se refieren a actividades materiales o simbólicas que gestionan las autoridades públicas. Una política pública no es una acción aislada, sino un proceso en el que están en juego factores asociados a los bienes y recursos, que pueden afectar negativamente o privilegiar a individuos y a grupos específicos.

El concepto de política pública, visto desde un enfoque pragmático, deriva generalmente en dos vertientes de análisis y de observación (Flores, 2008): a) el significado de política, y b) la calidad de lo público de la política; desde la perspectiva de su definición, a la política generalmente se le definen tres características, que tienen que ver con el lugar en el que se aplica, es decir, donde se gobierna; su utilidad como medio y eje de organización de las cosas que suceden en los Estados o en los territorios en donde se practica la política, y su capacidad de herramienta para el logro de las metas de las personas que la practican, es decir, de los políticos.

Por un lado, en cuanto al significado de la política, tiene fundamento en la idea de establecer una diferenciación entre dos o más opciones, generalmente contrapuestas una de la otra, y que en su puesta en práctica deriva en hechos, situaciones y consecuencias hacia y sobre

el conjunto de sujetos que forman parte del grupo de aplicación. La toma de decisiones que afecten a un grupo de individuos, y que muy probablemente lo hará negativamente en otro grupo, implica un nivel de responsabilidad importante, pero que de alguna manera tiene que ser enfrentado por quien práctica la política.

El político parte de un hecho fundamental: la política es un bien común, o debe serlo el resultado de la política; lo que es común a todo el pueblo, a lo que representan los intereses comunes de la sociedad en contraposición de los intereses y beneficios particulares, corresponde específicamente a la sociedad en su conjunto. Es en este sentido que aparece y se desarrolla la segunda vertiente del concepto mencionado por Flores (2008): el sentido de lo público de la política; aceptar lo público de la política implica la necesidad de asumir dos posiciones importantes, como referentes del concepto: lo político implica la distribución equitativa, o lo más equitativa posible, de la riqueza de la sociedad en función de mayores niveles de equidad y justicia por efecto del beneficio común; para que esto suceda, se requiere construir un pacto social sobre la base del reconocimiento de la diversidad y del diálogo intercultural de acuerdo con el interés colectivo. El pacto social no es la unificación de intereses para toda la sociedad, sino que implica la cimentación de lo democrático como parte de la diversidad y viceversa.

La política tiene un carácter prioritariamente regulador de las dinámicas que se presentan entre los miembros de una jerarquía definida por el Estado, pero no construida a partir de las similitudes de los orígenes, sino a partir de las desigualdades específicas del mismo grupo social más amplio (Kauffer, 2002). Esos orígenes tienen un reflejo práctico en una constante confrontación de, hacia y por el poder que representa el formar parte del grupo que tiene como potestad la acción de gobierno, como una perspectiva de la presunta materialización de intereses cada vez más colectivos e incluyentes como forma de desarrollo de la democracia.

Las políticas públicas pueden ser, así, políticas encaminadas a hacer crecer, a fortalecer, a construir, etc., ciertos esquemas o estructuras de la sociedad que son vistos o percibidos como necesarias por ser prioritarias para el desarrollo adecuado y el bienestar de los miembros de la sociedad; la educación es uno de ellos; la educación es el proceso mediante el cual los

individuos son formados para integrarse a una sociedad que les demandará realizar ciertas acciones que contribuyan a la reproducción del Estado y de las sociedades, y que una porción importante de esa formación es, normativamente hablando, potestad y obligación del Estado y del Gobierno proveerla; la forma en la que el gobierno conduce esos procesos de formación de los individuos es mediante la creación de un grupo de políticas públicas que respondan a las necesidades de la sociedad, en el momento y en el espacio que corresponda.

Así, la forma en la que las políticas públicas y las políticas educativas se relacionan se explica así: las políticas públicas constituyen el conjunto de acciones que se encuentran dirigidas al bienestar de toda la sociedad, en todas las partes y en todos sus niveles, de tal forma que sirvan como los medios para alcanzar el mejoramiento social, cultural, económico, de la salud, educativo, etc., de los grupos y de los individuos de la sociedad; un subgrupo o parte integradora de esas políticas públicas son las políticas educativas, que tienen como foco y prioridad buscar las mejores condiciones de acceso, calidad, e integralidad de la educación que se brinda a los miembros de las sociedades. Las políticas educativas, que inciden en diferentes estratos de la sociedad, como lo económico, lo político, y aun lo artístico, deben ser diseñadas y construidas a partir del contexto de los fenómenos educativos.

Una política educativa se construye en el marco de los consensos y acuerdos, en donde los actores educativos son capaces de opinar y de establecer el diálogo requerido con los políticos, que a su vez aportan sus ideas hacia el diseño de la misma. La política educativa es un proceso dirigido a los aspectos educativos, que busca su resolución en hechos, en actos políticos, partiendo desde las instancias más elevadas del poder político, ya sea una norma de grado menor, o una reforma amplia e integradora de todos los niveles educativos, tendiente a transformar la manera en la que se busca formar a los miembros de la sociedad.

En su diseño, construcción y puesta en práctica, una política educativa se encuentra conformada por múltiples actores y especialmente complejos interlocutores; la enunciación de la política es posible solo si se establece un punto de partida y uno o varios puntos de llegada; es decir, es imprescindible la construcción de un primer diagnóstico o situación contextual que ayude al diseñador de la política a establecer la meta y su grado de logro de impacto. Una política educativa no se construye en un espacio aislado y autónomo de opinión y decisión; por

el contrario, requiere de construirse en un espacio y tiempo definido por sí mismo y por el avance de la sociedad y de su dinámica; en este sentido, se construye una dialéctica de comparación entre los fines de la política educativa y los fines de las políticas públicas, y más allá, de las políticas del Estado y del Estado mismo. Este hecho lleva a la presencia de esquemas de discusión y análisis de las políticas propuestas, pero no en el nivel del que fue su origen, como una práctica autocrática, sino con la participación de todos los grupos, estratos, niveles, o cualquiera que sea el nombre que se le otorgue a las divisiones observables en la sociedad.

El proceso de implementación de una política educativa, desde lo teórico, puede sintetizarse de la siguiente manera: una acción se encuentra proyectada a partir del poder político, generalmente partiendo de la instancia delegada por la estructura del Estado, hacia la sociedad para su puesta en práctica, como actividad concreta, como acto político específico que emana desde el poder con unos fines y unas consecuencias para la educación y para la misma sociedad.

En México, lo anterior definido desde lo teórico, se elude de ser observado; uno de los temas que de manera lateral pero prioritaria se presenta en este documento, es precisamente la falta de extensión de información pertinente y adecuada al contexto de implementación de la Reforma, lo que probablemente provocó una falta de conocimiento importante entre los agentes operadores, quienes a su vez, fallaron, sea por sí mismos o por las instancias institucionales determinadas para el caso, en presentar voz de autoridad respecto de las características de la educación observables en el día a día de la labor docente.

### **Las reformas educativas como herramientas para atender las demandas educativas de la sociedad**

Las políticas educativas se construyen y ponen en operación, dentro de un ideal, siempre observando las características del fenómeno educativo y su contexto; entre las políticas educativas que tienen como meta transformar la manera en la que los miembros de la sociedad son formados, se encuentran las reformas educativas; refieren a los procesos que buscan la conversión de la forma en la que pedagógica y filosóficamente las instituciones educativas educan a los estudiantes; es decir, el Estado propone la definición de persona que

corresponde al ciudadano, partiendo de una visión particular de hombre; el sistema educativo opera la visión del Estado y la deriva en una perspectiva pedagógica, de acuerdo al tiempo y a la historia del momento, y especialmente a aspectos de orden económico y de inserción social, tanto al interior como al exterior de la nación; la visión pedagógica propuesta es reconstruida en una estructura curricular, que idealmente se integra en cada uno de los niveles educativos con los que cuenta el sistema de educación nacional.

La dinámica social, entendida como el constante movimiento de las relaciones de los individuos, los grupos y las naciones, en las sociedades, produce por necesidad la obsolescencia de una propuesta curricular, que en su permanencia operativa mantiene esa obsolescencia hasta un punto en el que resulta necesario rehacer, reestructurar y reconstruir tanto la visión pedagógica como la propuesta curricular. Una reforma educativa, como política pública educativa, debe en teoría transformar no solamente el aspecto de los planes de estudios nacionales, sino también extenderse a todo el contexto que corresponde al fenómeno educativo. Una reforma educativa es la respuesta a la dialéctica de las sociedades, expresada en la misma visión de Estado, pero adaptada a los tiempos, caracterizados por sus tecnologías, por sus modernidades, por sus peculiaridades sociales y por sus estrategias de intercambio económico.

Es en el sentido anterior que se entiende a una Reforma Educativa como un concepto distinto al de cambio y al de innovación; aun cuando existe cierto número de características en común, no deben ser considerados en la práctica como sinónimos. Los cambios educativos son hechos que aunque producen alguna alteración en el medio, no siempre se realizan de manera intencionada ni necesariamente implican pasos hacia adelante, y por el contrario, en ocasiones implican retroceso (Salinas y Amador, 2007); por su parte, las innovaciones educativas son transformaciones con un origen generalmente local, es decir, a partir de los estudios de un grupo de investigadores, o el descubrimiento de una necesidad específica en un contexto particular, o una propuesta hacia el enriquecimiento del programa educativo de una institución (Picardo, 2008). Algunas innovaciones educativas surgen de los propios actores educativos, quienes al generar nuevas ideas o nuevas perspectivas de su labor, paulatinamente son incorporadas al cuerpo normativo o de usos y costumbres de la institución educativa. En

general, una innovación se traduce en una diferente forma de hacer las cosas, de usar de manera creativa las ya existentes, con la finalidad de potenciar sus posibilidades (Picardo, 2008).

Algunas reformas educativas son llamadas “reformas hacia adentro” (Guzmán, 2005); son reformas que van dirigidas a las formas y modelos de gestión y evaluación del sistema educativo o hacia los desarrollos pedagógico-científicos y los temas o contenidos a enseñar en los salones de clase (Guzmán, 2005). Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes, que en su momento serán objeto de verificación a través de los instrumentos correspondientes, previamente estandarizados, tanto de orden nacional como internacional (Guzmán, 2005). La Reforma de la Educación Primaria en México, aceptando como adecuada la conceptualización anterior, debe ser considerada una reforma de este tipo.

Las reformas educativas con las características mencionadas en el párrafo anterior, son producto de políticas públicas cuyo propósito es promover el desarrollo de mayor autonomía y capacidad de decisión a directivos y docentes de los centros educativos; gestionar cambios tanto en lo curricular como en las prácticas pedagógicas, hacia nuevas o innovadoras formas de enseñar y aprender; realizar inversiones en infraestructura que, se espera, redunden en el incremento del desempeño académico de los estudiantes y de la capacidad y calidad educativa de las escuelas, entre otras cosas. Este tipo de reformas educativas se centran en la calidad de la educación y promueven cambios en el proyecto y gestión educativa de las escuelas, en la pedagogía, en el currículo y en los sistemas de evaluación (Martinic, 2001).

Las reformas en general se implementan para organizar espacios dinámicos de interacción entre los niveles de organización del Sistema educativo, de tal forma que se sucedan momentos de realimentación y de traslado de información, de manera multilateral, que permitan dar seguimiento constante al proceso y a la operación de la reforma, buscando que los actores involucrados externen sus opiniones, acuerdos y desacuerdos. La estrategia teórica anterior sirve a dos propósitos, uno de orden teórico y operativo y otro de carácter meramente político; el primero refiere a la estructura de consideración del logro y de evaluación del impacto generado por la implementación de la política; el segundo, es el recurso con que el Estado intenta legitimar el proceso de implementación de la reforma, para que

desde una perspectiva de política, se observe y se demuestre la acción de gobierno en beneficio de la sociedad (Santillán, 2003).

Las reformas educativas pueden ser puestas en operación con elevados niveles de probabilidad de éxito, si los planificadores reducen las brechas ineludibles entre los requerimientos de la implementación y la capacidad de las organizaciones educativas y sus derivaciones para operar el proceso, obligadas a adoptar los cambios propuestos y controlar los argumentos y acciones en contra (Rondinelli et al, 1990).

El diseño de una reforma educativa conlleva la presencia de cuatro aspectos fundamentales en un Sistema Educativo: a) el establecimiento de estándares que permitan realizar una evaluación y/o medición adecuada de los resultados, que lleve a la toma de decisiones fundamentadas y con sentido hacia el mejoramiento constante; b) otorgar un mayor control a los Estados y a las escuelas respecto de sus procesos y administraciones, pero sin dejar de lado la rendición de cuentas, eficaz y eficiente en procedimientos y resultados; c) mejorar la labor del docente y darle un sentido social relevante, por medio de la recompensa y el reconocimiento, fundamentados en el desempeño demostrable, a partir de mecanismos contruidos para el caso, y por último, d) incrementar el gasto en educación, redefinido hacia el desarrollo de infraestructura de calidad, pero también de formación de recursos humanos de calidad (Lockheed y Verspoor, 1991).

Las reformas educativas proyectan cambios que en sí mismos son complejos, debido a la complejidad que demuestran en su implementación. Havelock y Huberman (1977) listaron las características de esa complejidad: las naciones, posterior a un diagnóstico situacional, se introducen en un ciclo rápido e intenso de acción en el intento de solucionar los problemas derivados del ejercicio, llegando a los procesos de ejecución de las reformas sin una organización estructurada que defina el rumbo de la puesta en marcha. En algunos casos, las reformas no pasan por procesos de pilotaje o monitoreo, por lo que su consumación se realiza de manera poco ordenada. Por consiguiente, los problemas, especialmente los que no son considerados dentro del diseño de la reforma, empiezan a presentarse con rapidez (Gajardo, 1999), al grado de derivar, en ocasiones, en el fracaso del proceso. Promover una reforma es un tema de carácter nacional, especialmente en países en donde las condiciones políticas, sociales

y económicas no son las mejores. Muchos países en desarrollo no tienen la infraestructura necesaria para poder llevarla a la práctica y tampoco cuentan con profesionales formados y experimentados en el desarrollo de la implementación de política pública, que derive en resultados más o menos alentadores (Albjerg y Warren, 2002).

Los sistemas educativos que carecen de organizaciones de control lo suficientemente fuertes para definir los rumbos de una Reforma, como en el caso de México enfrentado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), presentan serios problemas en el proceso (Casas, 1997). Una reforma educativa, sin importar que su propuesta de cambio resida en lo curricular exclusivamente, va a producir algún efecto en los actores del proceso educativo; los docentes se enfrentarán a una modificación en la manera de ver y entender a la educación, y se les presentará como ineludible un proceso de innovación en la manera en la que instruyen a los estudiantes. Las nuevas formas de instrucción que surgen de una reforma tienen un origen filosófico, pedagógico y psicológico que se espera sea incorporado al cuerpo de conocimientos, de didáctica y de valores de los docentes (Coll, 2009).

Si la transformación en la práctica profesional de los docentes no se produce, el éxito de la reforma se pone en riesgo; así, se requiere de establecer formas de dar seguimiento y de evaluar el desempeño de los docentes, de tal manera que pueda construirse una explicación de la operación de la reforma a nivel de los docentes; sin embargo, lo anterior refiere a un ideal para el proceso de observación y verificación de la implementación de la reforma, que no se encuentra relacionado con los fines, propósitos y objetivos del SNTE.

La permanencia del SNTE en la vida política del país ha tenido consecuencias más allá de su simple ubicación como contraparte laboral en el Sistema Educativo Mexicano, por su inherente origen y funcionamiento estrictamente político. Las políticas educativas recomendadas por organismos internacionales y adoptadas en México en los últimos años no han podido responder satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la sociedad (Coll, 2009). No han dado los resultados esperados, sobre todo en los últimos años, en relación con las mediciones internacionales sobre aprovechamiento escolar; a pesar de que anualmente se reporta la cobertura y la eficiencia terminal, causan más preocupación los bajos puntajes en las pruebas de evaluación del logro escolar. Y sin embargo, no hay indicadores de desarrollo

intelectual, desarrollo emocional de los estudiantes; el problema ha sido que los indicadores utilizados, con regularidad no permiten conocer la contribución de los sistemas educativos en rasgos o aspectos tan importantes como el desarrollo intelectual de los estudiantes, sus capacidades de relacionarse con otros, así como resolver problemas que se le presenten, un ejercicio responsable de la libertad, entre otras cosas. Las estrategias hasta ahora implementadas para definir la calidad de la educación no demuestran si los sistemas educativos están respondiendo a las necesidades básicas de las mayorías, o si son adecuadas y significativas; en todo esto, el SNTE ha tenido una responsabilidad importante.

Los sistemas educativos no solo tienen la función de servir a la economía del Estado, sino también la de servir al desarrollo del potencial humano; en este contexto, las reformas educativas deben demostrar su utilidad, ya que son diseñadas desde la perspectiva de política pública; las instancias seleccionadas para operacionalizar una reforma son las responsables de construir la estructura de su implementación, así como la organización y la logística correspondiente, con la intención clara de minimizar la negación o contraposición de los actores educativos, por considerarla innecesaria, y que deriven en acciones de enfrentamiento para impedir la intención de modificación de las características curriculares del momento, como ha sucedido en México en cada intento, exitoso o fracasado, de poner en marcha una Reforma educativa, sea de carácter curricular o de carácter administrativo; las posibilidades mencionadas son un claro ejemplo de que implementar una reforma nacional es un trabajo que requiere de fundamentarse en un conocimiento preciso del contexto o de los contextos objetivos (Rondinelli et al, 1990), tanto en lo profesional, como en lo laboral, y también en lo social y económico. Es en este sentido que las reformas educativas, al surgir en un momento y contexto histórico, social, económico y político específico, deben estar integradas con estos motivos y características, imprescindibles de considerar al diseñar, implementar, evaluar y analizar la reforma educativa (Martinic, 2001).

Los propósitos y fines de una reforma educativa se encuentran relacionados con algunos factores comunes como la calidad, el acceso, la igualdad de género, el financiamiento, la gestión, la eficacia, la eficiencia y la competitividad de los sistemas educativos nacionales. Las reformas educativas de gran escala se construyen con la intención de transformar la manera en

la que sistemas educativos nacionales operan, de tal forma que en su práctica en los centros educativos y en las aulas, ayude a los estudiantes a alcanzar los objetivos y propósitos educacionales y curriculares de manera más efectiva. Las reformas educativas que ponen en marcha los Estados tienen como intención establecer una vía de transformación social hacia el mejoramiento de la organización (Antikainen, 2003) y de las relaciones que se presentan entre sus integrantes, para convertirse en promotoras del cambio social, entendido éste como el mejoramiento progresivo de las condiciones socioeconómicas y culturales de los ciudadanos de una nación.

Las reformas son procesos de cambio que tienen como propósito la transformación global de las estructuras básicas de un sistema educativo; su alcance y su orientación están dirigidos a la modificación en una escala mayor, de sus metas y de su organización; implican cambios en la estructura teórica que fundamenta y explica los procesos y aluden a un nivel de gobierno y administración donde se toman las decisiones sobre políticas y proyectos (Rondinelli et al, 1990). Una reforma educativa constituye una respuesta a las señales de su tiempo, a las necesidades, a los cambios, a los rumbos de los fenómenos sociales, económicos y culturales, de las sociedades donde se inscriben (Martinic, 2001).

Por otro lado, una reforma educativa sucede cuando se demanda realizar importantes cambios estructurales y/u organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles, es decir, cuando se transforma el diseño curricular y los planes de estudio derivados del primero (Zaccagnini, 204); en este sentido, un argumento importante es modernizar al sistema educativo de manera integral, haciéndolo más eficiente en términos de los resultados que debe alcanzar en un determinado espacio de tiempo; la meta declarada de una reforma educativa es elevar el nivel de la calidad general de la educación de un país, en aras de mejorar, entre otras cosas, el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; más allá de estas precisiones de objetivos, hay otros factores o variables que son considerados por los Estados para diseñar e implementar una reforma educativa: adecuar y ajustar la formación profesional de los miembros de la sociedad a las demandas del mercado laboral; transformar las culturas institucionales de las escuelas; mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, entre otras varias más. Las evaluaciones constantes y de largo alcance que el

Estado realiza del Sistema educativo, producen la necesidad de la construcción e implementación de una Reforma Educativa; de esta manera, se parte del diseño de una política pública, que luego se traduce a una política educativa, que así deriva en la acción, es decir, en el proceso de la reforma.

Es impensable que un proceso de tan grandes magnitudes no sea cuestionado o criticado por algún sector de la sociedad, dada su naturaleza de cambio a profundidad de patrones de conducta y de acción; muchas de las críticas que se hacen a las reformas educativas nacionales tienen relación con la idea de que responden a modas o tendencias en lugar de evidencias; se señala que son realizadas con demasiada rapidez y que su puesta en marcha se hace sin los correspondientes sistemas de evaluación y valoración efectivos (Rondinelli y Verspoor, 1990); se critica que las reformas educativas se diseñan y se ponen en práctica sin la participación activa de los docentes de los centros educativos, quienes se convierten en simples ejecutores de los cambios (Martinic, 2001).

De acuerdo a Berman y McLaughling (1977), los factores que afectan la puesta en marcha de una reforma, o de planes y programas en las escuelas, tienen relación con el docente y lo que percibe como ambiente de trabajo; con las creencias y las actitudes de los docentes; con el apoyo administrativo y constante de los encargados de llevar al cabo la implementación; con la efectividad de los proyectos directivos, o guías y manuales operativos y una clara comunicación de los fines y metas del objeto de la reforma al interior de la escuela y hacia la comunidad.

La operación de una reforma educativa encuentra fundamento importante en la labor que realiza el docente de grupo, pero también la comunidad educativa que rodea a la escuela; de manera general, el peso de la reforma, en su ejercicio más fino, que ocurre en el salón de clases, recae en el docente y en la forma en que la haya concebido e interiorizado, y esto depende, a su vez, de la manera en que los encargados de diseñar y de dirigir la estrategia definieron las características de la capacitación o habilitación para la reforma.; una proceso reformista exitoso depende de la manera en la que los responsables operativos de los distintos niveles logren adaptar las propuestas de innovación a las características del contexto (Berman y McLaughling, 1977)

El ejercicio de una política educativa es un proceso que requiere de la participación tanto de un grupo de personas como de una estructura de organización eficiente y eficaz en la búsqueda de resultados; siendo una política educativa una derivación en la realidad de lo que se ha llamado política, su puesta en práctica supone una serie de situaciones para intentar expresar en la realidad cotidiana, tangible, pero sobre todo experiencial y demostrable, los objetivos de su diseño y el logro del bienestar común.

La reforma educativa implementada en México, en todo los niveles educativos en los que se ha realizado, ha sido un proceso que ha transformado una porción del Sistema educativo, y no en su totalidad, como se propone desde la teoría; es decir, la transformación se ha centralizado en lo curricular y lo didáctico, mas no en lo estructural del sistema; la misma organización burocrática existe, con la misma instancia sindical, con la misma estructura de jerarquía, y con la misma operación y operatividad tanto de la instancia gubernamental como de la masa crítica docente que permanece desde hace muchos años.

A la espera de una mayor profundidad en la transformación del sistema educativo nacional, lo curricular ha tenido, en los últimos años, un número importante de propuestas puestas en operación; estas propuestas han tenido origen en los proyectos sexenales, justificándolas en la búsqueda de una mejor calidad de la educación. En esta oportunidad reciente, la reforma en educación primaria define como meta y estrategias, establecer una serie de acciones que en el plano curricular transformen la filosofía y la pedagogía, hacia una manera nueva de formar a los estudiantes, bajo la idea de hacerlos competentes, y prepararlos para su inserción en un mundo al que se le conoce como global y por lo tanto cambiante a todo momento.

Existen ideales en la implementación de una reforma; sin embargo, aun con la consideración de lo ideal, es esperable que sean utilizadas estructuras organizativas no necesariamente las más adecuadas para llevar al cabo la transformación educativa; por otro lado, es prioritario considerar el contexto y los intereses políticos de las personas involucradas en el espacio histórico en el que sucede la acción. Tanto la estructura organizativa como el momento político definen el sentido de la ejecución de una reforma educativa; los encargados de tomar decisiones no siempre consideran que el camino propuesto es el mejor o el más

adecuado dentro de su contexto y tampoco necesariamente declaran las razones de las decisiones tomadas.

### **Estudios sobre implementación de reformas: algunas conclusiones sobre implementación de política educativa a nivel internacional.**

Hablar del estado del arte o de la actualidad en referencia al análisis de implementación de política educativa tiene dos vertientes: una que se refiera a los aspectos teóricos del análisis de implementación, es decir, el desarrollo de modelos de análisis distintos a los ya existentes, los llamados modelos top-down y bottom-up (Sultana, 2008); y otra, que refiere a los reportes que se han escrito respecto de los resultados de la operación de reformas en distintos países, y de cómo la implementación ha transcurrido, desde la perspectiva de los diversos actores involucrados; en una primera instancia, se presentan algunas de las aportaciones más recientes sobre el tema, para posteriormente exponer algunos resultados obtenidos a partir de estudios de análisis de implementación en distintos países

Las primeras aproximaciones científicas al proceso de implementación de políticas educativas fueron elaboradas bajo los supuestos de que el proceso es tanto racional como lineal, es decir, vertical jerárquico; cuando se estudian problemas educativos de amplio espectro, esta linealidad jerárquica que se encuentra definida por las metas articuladoras y los elementos de la mejor implementación para el contexto del problema a resolver, es estudiada por especialistas en políticas públicas, generalmente los mismos que las elaboran, que se encuentran en posiciones políticas o administrativas privilegiadas, y que por eso tienen una mejor perspectiva y un panorama más amplio de lo que acontece en una nación en lo educativo; es decir, el estudio de las políticas educativas es endógeno en tanto que es estudiada por los mismos agentes constructores (Sultana, 2008).

Desde la perspectiva anterior, la implementación de una reforma educativa, vista como una política, se define como la búsqueda de una perfecta correlación entre los objetivos de la operación de la política y la dinámica del Sistema Educativo; los que elaboran las políticas definen las recetas y mecanismos de acción que deberán ejecutarse de manera precisa en las escuelas, esperando la obtención de los resultados propuestos. El análisis de implementación

de reformas a partir de esta perspectiva, conduce a proponer medidas que en el momento del ejercicio de la política resultan más un obstáculo que una herramienta o insumo que permitan mejorar y hacer eficientes los aspectos del sistema educativo que se propone atender.

Las políticas educativas se trasladan desde los niveles de construcción hacia los niveles de operación, pasando por los numerosos intermediarios nacionales, regionales y locales; en este sentido, es posible observar con precisión las variaciones, generalmente no esperadas, en la implementación de las reformas educativas, derivadas de los obstáculos o barreras que existen como situaciones reales en espacios educativos reales.

Desde la posición de los que construyen las políticas educativas, la sola puesta en práctica de los modelos desarrollados conlleva una fuerte tendencia al éxito, puesto que en la elaboración de la política se consideran las variables generales y particulares de la población beneficiaria de la reforma, así como los preceptos y principios de la teoría fundamental de implementación de políticas educativas; sin embargo, la realidad social, siempre dinámica, con frecuencia no permite el logro del éxito esperado en la propuesta, debido a la convicción de quien elabora la política de considerar a la escuela como un todo, y no conformada por individuos y por otros factores determinantes. La construcción de la política educativa y las medidas propuestas suelen suponer a la escuela como un grupo homogéneo, es decir, una unidad sobre la que se realizará un ejercicio de transformación estructural de manera mecánica e inobjetable.

Considerar el supuesto anterior como real, implica no tomar en cuenta al menos dos variables importantes en todo proceso de operación de políticas públicas educativas: la variación y la adaptabilidad del contexto concreto de aplicación; atender adecuadamente estas dos variables incrementa la posibilidad de éxito en la puesta en práctica de políticas educativas (Newman, Deschenes y Hopkins, 2012).

En un escenario de implementación como el descrito, los actores involucrados al nivel de la escuela son reconocidos entes dinámicos, sensibilizados y convencidos de la necesidad del cambio educativo que se propone. A su vez, la comunidad educativa es entendida como activamente involucrada en el proceso, interpretando los cambios de la forma en la que fueron

construidos por quienes elaboran las políticas educativas, y poniéndolos en práctica de la manera en la que fueron expresados.

En la realidad cotidiana, los centros educativos deben ser observados como instituciones extremadamente complejas, insertadas en una complejidad de relaciones que responde a diversos grados de autoridad y jerarquía, y de relaciones de poder que por momentos se vuelve subyugante para la escuela, y por lo tanto, para los que la conforman. En escuelas con las particularidades señaladas, la implementación de una reforma se espera sea un proceso de adaptación mutua, donde los encargados de la implementación intenten adaptarse a la diversidad de las prácticas de los docentes y los docentes intenten adaptarse a los requerimientos legales y legítimos, además de los académicos y pedagógicos de las reformas, sin perder ambos el equilibrio de sus perspectivas, de su labor y de su función a partir de sus asignaciones profesionales.

De acuerdo a Honig (2006), las dimensiones de la implementación de una política educativa son cuatro: a) las políticas, b) las personas, c) los lugares y d) el ritmo de la implementación. La primera dimensión incluye las metas, los objetivos y las herramientas; la segunda dimensión refiere a los beneficiarios directos y formales de la política y a los otros beneficiarios que directa o indirectamente lo son, por la aplicación de la política o por su función o intermediación de la misma, así como los que diseñan las políticas, como parte fundamental del proceso. La tercera, tiene relación con los lugares, que pueden variar de acuerdo a la importancia que se le brinde, entre las agencias o instancias responsables de los procesos, hasta los contextos institucionales y/o sociales donde se operará la política. Por último, la cuarta dimensión establece que los ritmos o tiempos de implementación son importantes y necesarios de establecer, así como las etapas, en el corto o en el largo plazo. Estas dimensiones no deben entenderse en la individualidad de sí mismas y de sus características, sino en la interdependencia entre cada una de ellas y en la vinculación de sus factores y sus características (Horig, 2006).

Por otro lado, la búsqueda de información relacionada con implementación de políticas educativas ha resultado en la localización de reportes que presentan lo ocurrido en naciones como Albania, Kosovo, Turquía y Lituania, durante la última década; estos reportes han sido

elaborados tanto por organismos autónomos internacionales, como por Universidades e investigadores interesados especialmente en temas de políticas educativas. En los siguientes párrafos se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los ejercicios reformista en los países mencionados. La descripción de los reportes se organiza en tres indicadores: la transformación curricular, es decir, de los planes y programas de estudio; las condiciones y las perspectivas de los docentes y otros actores involucrados y los resultados de la implementación.

En 2008, la European Training Foundation presentó un documento que analiza los procesos de operación de reformas educativas en países de Europa: Albania, Kosovo y Turquía, a través del programa Peer Learning 2007 (Sultana, 2008).

En el caso de Turquía, uno de los problemas que debía ser solucionado es el estatus de la profesión docente en el espectro de la sociedad: la propuesta fue desarrollar un lineamiento de obtención de grados que permitiera restituir el estatus social del docente, a partir de sus funciones como formadores de las nuevas generaciones. El conflicto radicaba en el hecho de que no existía una diferenciación clara entre los docentes comprometidos con su profesión y los que no lo estaban, de tal forma que la sociedad observaba las malas prácticas, muy difundidas de los docentes, y las generalizaba a todo el gremio. De la misma manera, no existían medios eficaces de evaluación de los docentes, y los que existían no cumplían con la función integral que deberían cumplir, es decir, no existía una evaluación de facto del desempeño de los docentes en ese país (Sultana, 2008).

El ministerio de educación turco estableció un lineamiento de carrera para los docentes, que no solamente debían demostrar avances graduales en formación profesional y en capacitación, sino que además tendrían que pasar por procesos de evaluación de su desempeño; estas acciones se lograron, no sin la resistencia, por momentos importante y generalizada, de los docentes de ese país, que sin embargo fueron en el corto plazo aceptadas por los profesionales de la educación, dando como resultado una importante cantidad de plazas vacantes, que fueron cubiertas por profesionistas que entonces tuvieron que pasar por procesos de selección importantes en complejidad y dificultad (Sultana, 2008).

Dentro de esas acciones de transformación del fundamento de la profesión, se crearon dos vertientes o grupos de docentes: los docentes especializados y los docentes experimentados; en el primer caso, los docentes especializados tuvieron la oportunidad de elevar sus niveles de desempeño, mediante la obtención de grados académicos, de tal forma que el gobierno turco implementó procesos que facilitaron la incorporación de los docentes a programas de formación académica en grados de maestría y doctorados.

Por otro lado, los docentes experimentados fueron integrados a procesos de capacitación que, mediante la acumulación de puntajes por participación exitosa, por desempeño en las aulas, por servicios de instrucción en otras instancias, etc., les permitió acceder a niveles de salario más elevados, con la consiguiente mejora de su calidad de vida.

Estas acciones fueron llevadas al cabo, encontrándose en el trayecto con algunos problemas o dificultades; entre otros, los problemas estaban relacionados con las diferencias de salario entre uno y otro nivel de desempeño, diferencias no lo suficientemente significativas como para motivar al docente a integrarse al proceso de mejora de la calidad de su desempeño. Otro problema encontrado fue que los docentes no mostraron interés para enrolarse en actividades de instrucción en espacios y horarios distintos a los acostumbrados en sus asignaciones oficiales, por lo que aún se mantuvo la necesidad de establecer esquemas de motivación para que el docente se incorpore a las actividades mencionadas (Sultana, 2008).

Para el caso de Albania, los problemas a resolver referían a la pobre relación entre las escuelas y sus currículos y el mercado laboral. Lo que las escuelas formaban en los ciudadanos se encontraba, en el mejor de los casos, poco estructurado en función de los requerimientos de los empleadores. Era clara la desvinculación entre el currículo y los requerimientos de formación y entrenamiento entre la escuela y la empresa, aun entre las escuelas privadas y las empresas. La solución planteada fue, en primera instancia, de lo más sencilla: conocer los requerimientos de los empleadores y organizar el currículo a partir de ello. Esta acción se convirtió en una de especial importancia en la agenda gubernamental, que facilitó el espacio, los tiempos, y especialmente el financiamiento requerido para poner en operación el plan de acción (Sultana, 2008).

Fueron establecidos consejos escolares por regiones, que funcionaron como centros de encuentro entre los educadores y los empleadores, quienes compartían tanto las necesidades de formación como los requerimientos para otorgar esa formación profesional. El grado de compenetración fue tal en algunas regiones, que los empleadores fueron involucrados en el proceso de evaluación y seguimiento de la formación de los estudiantes, como una manera de garantizarse que sus solicitudes fueran atendidas por la escuela y el currículo.

De manera generalizada, los medios de evaluación y seguimiento de las acciones realizadas se fundamentaron en las iniciativas de evaluación internacionales, lo que de alguna manera dejó en el camino el primer, importante esfuerzo por transformar a fondo el sistema educativo de la nación. Ante la falta de estructuras y organismos de seguimiento y evaluación, el éxito en la implementación de la política no se percibe con claridad, y en algunos casos resulta inexistente, permaneciendo las cosas de la misma forma como se encontraban antes de la implementación.

Una de las razones del poco éxito en la implementación de la reforma se encuentra relacionado con uno de los principios básicos del desarrollo curricular; la transformación del mercado laboral se presentó con demasiada rapidez, más de la esperada, hecho que no pudo ser considerado suficientemente por la escuela, que al desarrollar el nuevo currículo en el tiempo establecido para ello, automáticamente ya se encontraba obsoleto con respecto de su punto de comparación. Finalmente, otro aspecto que dificultó el logro del éxito de la implementación fue la incapacidad del gobierno albanés de generalizar su propuesta curricular por módulos, permaneciendo en muy pocas escuelas de la nación como el currículo oficial, y solamente en términos de la etapa de pilotaje del currículo (Sultana, 2008).

Para el caso de Kosovo, los problemas se presentaron similares a los de Albania, es decir, las diferencias significativas entre los requerimientos del mercado laboral y la capacidad de formación actualizada del currículo nacional. Como la mayoría de las naciones del este medio, las transformaciones de la política y de la ideología gubernamental se presentaron con mayor rapidez de lo que la escuela pudo adaptar. Los esquemas de instrucción estaban centrados casi exclusivamente en espacios áulicos, con poco o nada de entrenamiento formal en el campo de trabajo o laboral (Sultana, 2008).

Como parte de las iniciativas de transformación educativa, provenientes de políticas educativas diseñadas por el gobierno, fueron organismos internacionales quienes realizaron actividades de financiamiento y de capacitación para implementar la política educativa; esas acciones se encontraban encaminadas a mejorar el desempeño de los profesionales de la educación, pero también en desarrollar espacios curriculares de entrenamiento y de adquisición de habilidades profesionales que cubrirían las necesidades del mercado laboral.

El desarrollo del nuevo currículo surgió de la integración de equipos de trabajo en el que participaron tanto educadores como miembros destacados de la sociedad y empleadores, quienes desarrollaron una estructura de formación profesional equilibrada en aspectos de teoría y de práctica, con sus respectivas estrategias de control, seguimiento y evaluación. Estas acciones dieron como resultado un interesante intercambio entre profesionales altamente especializados, producto de las experiencias y las vivencias, con las instituciones educativas, que aprovecharon esas experiencias y las integraron de manera importante al desarrollo del currículo.

La base de la implementación se estableció en un sistema de información inmediata que permitió asegurar los tiempos y la efectividad de respuesta del currículo a las rápidas variaciones de las necesidades del mercado laboral; se establecieron vínculos cercanos entre las empresas y las instituciones educativas, lo que fue aprovechado para desarrollar las habilidades necesarias para la integración exitosa al aparato productivo, de los nuevos profesionistas. Sin embargo, esos vínculos no se encontraban regulados por alguna instancia gubernamental, por lo que la generalización de esa estrategia no fue la necesaria para llegar a todos los sectores educativos y empresariales. El reto mayor en este sentido se presentó en el área de la micro y mediana empresa.

Los problemas que dificultaron la transformación educativa se presentaron de una manera peculiar; los educadores, especialmente los que desarrollaban su labor en la educación superior, se encontraban altamente especializados en modelos y cuerpos teóricos, pero carecían de la experiencia necesaria para trasladar esos conocimientos al campo de la praxis. Por su parte, la poca flexibilidad curricular no permitía que las instituciones educativas desarrollaran programas de entrenamiento especialmente dirigidos a distintos ámbitos de la

empresa, por lo que la transformación educativa comenzó a presentar debilidades importantes. Como efecto de lo anterior, las instituciones educativas no solamente no aumentaron la calidad de la percepción de su imagen ante la sociedad, sino que en algunos casos disminuyó, con la consecuencia de que los egresados no encontraban acomodo en la empresa, que a su vez provocaba la falta de matriculación en las instituciones educativas.

La respuesta a estas dificultades, más allá de remediar el asunto, derivó en una complejidad mayor; el grado de confusión de cuáles programas remediales deberían ser introducidos en cuáles campos de formación produjo un alejamiento de las instancias internacionales que disminuyeron el financiamiento para la implementación de las políticas educativas. Por su parte, las regiones del país tuvieron poco éxito en lograr adaptar las recomendaciones internacionales a las características locales.

Ante este escenario, las autoridades gubernamentales motivaron la edición de textos que explicaran las mejores prácticas localizadas en las distintas regiones, con la idea de ser adaptadas en los lugares donde fuera necesario; este hecho produjo un círculo vicioso relacionado con el mismo problema que se buscaba corregir, es decir, se regresó a la teoría y a los cuerpos de conocimiento y se dejó de lado el aspecto de formación para el desempeño profesional (Sultana, 2008).

En el caso de Lituania, Katiliute en 2005, haciendo un estudio sobre las actitudes que los diferentes actores involucrados en la implementación de una reforma presentaron durante el proceso, encontró que cada uno de ellos tiene participaciones diferenciadas, y especialmente actitudes diferentes y polarizadas frente al cambio educativo;

Durante una década, Lituania se ha integrado a un proceso de reforma educativa, en los términos expresados en el documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia de esa nación en 1992, "El Concepto de Educación", junto con representantes de la Oficina de la Presidencia y de Gobierno; para los efectos reformista, se actualizó la Ley y Política Educativa 2002-2012. La intención reformista tenía sentido en elevar la calidad y efectividad de la educación nacional y de los sistemas de capacitación, ampliando el rango de inclusión a los sectores de la sociedad, hacia adentro y hacia afuera de la nación y del mundo.

Las diferencias mencionadas anteriormente, se encuentran derivadas de las interpretaciones que cada uno de ellos realizó respecto del cambio que se llevaba al cabo: en algunos casos, los actores (proveedores, es decir educativos y docentes) consideraron la reforma como una oportunidad de establecer para sí mismos y para las instituciones, sistemas de oportunidades de crecimiento profesional, relacionado con la obtención de grados académicos, con beneficios de carácter económico, pero también considerando que esas mejoras tendrían un resultado de beneficio en los estudiantes, quienes mejorarían sus condiciones de vida y el acceso a oportunidades de educación y de mejoramiento socioeconómico. En este sentido, la interpretación que los actores involucrados en la implementación de la reforma fue positiva, y esa interpretación, o re-significación, se tradujo en acciones que fueron más allá de lo establecido como metas en los documentos oficiales.

Sin embargo, otra porción importante de los actores involucrados (usuarios educativos, es decir, estudiantes y padres de familia) demostraron actitudes contrarias, es decir negativas, hacia la implementación del cambio educativo; los hechos mencionados se encontraban relacionados con la presencia de los mismos problemas y conflictos que existían antes de la implementación, que no solamente permanecieron sino que en algunos casos se incrementaron. Entre los problemas más importantes que no han podido corregirse aun con la reforma educativa en esa nación, son los relacionados con la educación secundaria, que presenta características curriculares especialmente complejas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que lleva al fracaso escolar o a la disminución del rendimiento académico, lo que a su vez deriva en jóvenes presionados socialmente, por los padres, por las instituciones, por la autoridad, para mejorar sus niveles académicos y llevar a ese país hacia nuevos derroteros de desarrollo económico.

La Tabla 1 presenta una síntesis de los sucesos reformistas de las naciones mencionadas, a partir de las dimensiones mencionadas por Honig (2006).

**Tabla 1:**  
**Situación de las Reformas Educativas de Turquía, Albania, Kosovo y Lituania, vistas desde las Dimensiones de la implementación de política educativa de Honig (2006)**

Países de implementación de Política Educativa (Reforma Educativa)	Turquía	Albania	Kosovo	Lituania
Dimensiones de la implementación de una política educativa				
<b>Las políticas</b> (metas, los objetivos beneficiarios y las herramientas)	Desarrollar un lineamiento de obtención de grados que permitiera restituir el estatus social del docente	Conocer los requerimientos de los empleadores y organizar el currículo a partir de ello	Organismos internacionales realizando actividades de financiamiento y de capacitación para implementar la política educativa	Eleva la calidad y efectividad de la educación nacional y de los sistemas de capacitación, ampliando el rango de inclusión a los sectores de la sociedad.
<b>Las personas</b> (beneficiarios directos y formales de la política y otros beneficiarios directos o indirectos)	La profesión docente en el espectro de la sociedad	Pobre relación entre las escuelas y sus currículos y el mercado laboral	Equipos de trabajo en el que participaron tanto educadores como miembros destacados de la sociedad y empleadores	Proveedores educativos y usuarios educativos
<b>Los lugares</b> (agencias o instancias responsables de los procesos; contextos institucionales y/o sociales donde se operará la política)	El Ministerio de Educación de Turquía	Consejos Escolares por regiones	Empresas e instituciones educativas. Los vínculos creados no se encontraban regulados por alguna instancia gubernamental	Ministerio de Educación y Ciencia, junto con representantes de la Oficina de la Presidencia y de Gobierno
<b>El ritmo de la implementación</b> (tiempo y etapas, en el corto o en el largo plazo)	Dentro de esas acciones de transformación del fundamento de la profesión, se crearon dos vertientes o grupos de docentes: los docentes especializados y los docentes experimentados	La transformación del mercado laboral se presentó con demasiada rapidez, hecho que no pudo ser considerado suficientemente por la escuela.	Se desarrolló una estructura de formación profesional equilibrada en aspectos de teoría y de práctica, con sus respectivas estrategias de control, seguimiento y evaluación	Una década: 2002-2012

## **Propuestas de la RIEB para la educación mexicana del siglo XXI**

De acuerdo a la SEP, la Reforma Integral de la Educación Básica tiene sus orígenes en acuerdos internacionales, y es su adaptación al contexto nacional, como política educativa, lo que deriva en su implementación a partir del 2004, en el nivel preescolar, para continuar en el 2006 con el nivel de secundaria, y en el 2009 con la educación primaria. De acuerdo con el mismo organismo, tiene como propósito favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes de la educación básica, de tal forma que puedan responder a las necesidades y requerimientos de las sociedades modernas, globalizadas.

La operación de una reforma educativa se encuentra en relación directa con el ideal de hacer a las escuelas más efectivas en el desarrollo de los procesos de adquisición de aprendizajes de los estudiantes. (Lockheed y Verspoor, 1991). De acuerdo al ProSEdu 2007-2012, la intención de la RIEB se ha establecido, entre otras cosas, en lograr niveles importantes de resultados en las pruebas de conocimientos internacionales (ver anexo 3).

La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) es uno de los pilares de la política educativa diseñada para lograr la articulación, desde lo curricular, de los niveles educativos que conforman la Educación Básica en México; se fundamenta en la búsqueda de la coherencia de los preceptos pedagógicos compartidos por los niveles educativos de la Educación Básica, que permitan al docente un acercamiento más profundo a los propósitos y al enfoque del Plan y los Programas de Estudios que derivan de la Reforma, de tal manera que se logre apropiarse de ellos y logre diversificar sus estrategias de enseñanza y elevar el nivel y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (SEP, 2010)

La articulación curricular propuesta se encuentra definida en el Plan y los Programas de Estudio de educación primaria 2009, en donde se establecen los campos formativos y las asignaturas que constituyen el mapa curricular de la educación básica, alineados con lo propuesto por el perfil de egreso de la misma.

Una característica importante del Plan y los Programas de Estudio de la RIEB, es la propuesta de continuidad entre los niveles, que permitirían la evolución cognitiva de los estudiantes hacia el desarrollo de procesos de reflexión y de análisis crítico de hechos y situaciones, lo que ya había sido con anterioridad definido como debilidades significativas entre

los estudiantes mexicanos, observables a partir de los resultados de las pruebas internacionales. Otra de las propuestas importantes del plan de estudios del 2009 de la educación primaria, es la integración de diversos contenidos, de las mismas asignaturas o entre asignaturas, de tal forma que el estudiante pueda enfrentarse a situaciones que le demanden una mayor capacidad de reflexión de los hechos y la construcción de alternativas o soluciones a esos hechos.

La articulación de la educación básica y la RIEB se entiende desde una perspectiva que supera el reduccionismo curricular que implica la revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. La RIEB es considerada un proceso más amplio, que incluye un conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño propuestos, establecidos en conocimientos, en habilidades, en actitudes y en valores; tiene como finalidad ofrecer a los estudiantes de México una propuesta de formación educativa coherente y de profundización creciente, de acuerdo con sus particulares estadios de desarrollo cognitivo, pero también de sus necesidades educativas y de las expectativas de la sociedad sobre el ciudadano del futuro.

En términos generales, las ideas básicas de la reforma son interesantes desde una perspectiva teórica; no solamente consideran las corrientes de pensamiento modernas, sino que integran variadas formas de aproximarse desde la instrucción, al proceso educativo, que señala así, una clara consistencia entre lo diseñado y lo esperado, y también con los medios para el logro de lo esperado; sin embargo, es probablemente esta fortaleza su principal debilidad; los docentes de la educación primaria mantienen una dinámica que se encuentra definida por los usos y las costumbres de su contexto, y aun de los distintos contextos en los que se desempeña; las concepciones de la formación continua y de la habilitación de docentes parten de supuestos que plantean que los docentes, en tanto que las sociedades avanzan y por lo tanto los requerimientos educacionales también, se encuentran en constante proceso de actualización.

### **La Planificación Estratégica Situacional: fundamento para la intervención investigativa**

En los párrafos a continuación se hace un recorrido de las selecciones que se han realizado a manera de aproximación teórico-conceptual al fenómeno en estudio; principia con una detallada explicación del modelo de Planificación Estratégica Situacional, para luego presentar el enfoque de contingencia o situacional, desde la perspectiva de la gestión educativa; se presenta la adaptación que se piensa es requerida para abordar el análisis de la implementación de la reforma en el estado de Yucatán, partiendo de ambos modelos y transformándolos en una herramienta de análisis contextualizada que busca observar las características tanto de la organización estatal, como del proceso de gestión de la reforma en el Estado.

La planificación y el análisis de implementación de políticas, tradicionalmente, parten de una serie de supuestos que justifican la propuesta metodológica, tanto antes como después de su puesta en marcha. Un primer supuesto plantea que quien planifica el proceso de implementación no siempre conoce o integra o está integrado a la sociedad o al grupo en el que se implementará la política; se parte de la idea de que es el Estado, en su atribución representativa de dador del bien común, el único que puede desarrollar planificaciones y proyecciones pertinentes y la sociedad únicamente tiene la función de recibir lo que el Estado ha presupuesto como lo adecuado (Castillo, 1993). Un segundo supuesto menciona que existe una explicación verdadera y objetiva de la realidad; es decir, quién planifica la implementación de la política define un diagnóstico en el que se busca la verdad objetiva, científica, única; el diagnóstico siempre será absoluto. Un tercer supuesto de la planificación y el análisis tradicional asume que las sociedades están regidas por leyes, en donde la simple construcción de modelos analíticos hace posible su explicación. Un cuarto supuesto de la planificación tradicionalista plantea que los sujetos considerados dentro del problema que la política intenta solucionar no son capaces de encontrar o construir por sí mismos caminos o propuestas que los aparte de la situación en la que se encuentran (Castillo, 1993).

La multiplicidad de facetas que son observables en los estudios sociales, conlleva a la determinación de que una mirada costumbrista a los fenómenos educativos derivaría de igual manera en resultados simples o que con seguridad no integrarán las complejidades de los

objetos de estudio provenientes de las sociedades dinámicas modernas; si bien es cierto que los modelos que se presentan a continuación no son ni mucho menos contemporáneos, y que tienen un tiempo ya de haber sido propuestos, la adaptación que se pretende para el estudio de fenómenos actuales de alguna forma los hace innovadores.

En el mismo sentido, utilizar los modelos para el análisis de hechos y situaciones para los que no fueron creados originalmente, conlleva un proceso de reflexión teórica y de adaptación conceptual que los haga posibles de ser utilizados como herramientas adecuadas y más o menos precisas, para aproximarse al objeto de estudio, sin perder sus propiedades y fundamentos teóricos, pero tampoco la oportunidad de ampliar su esquema conceptual hacia la interpretación de datos o piezas de información que surgen del proceso de investigación.

Desde la amplitud de la Teoría de las contingencias, se presentan dos perspectivas particulares, que por su origen son similares, pero por sus funciones difieren de manera no muy significativa, pero si necesaria de mencionarse; un modelo se encuentra establecido como los procesos necesarios de considerar anteriormente a la puesta en operación del plan de trabajo, mientras que el otro se establece como un modelo de gestión de los procesos, ya establecido el plan de trabajo, a manera de seguimiento de los acontecimientos que se van sucediendo en cada etapa de la puesta en marcha del plan de trabajo que se está observando.

La Planificación Estratégica Situacional es un instrumento utilizado para implementar políticas públicas (Matus, 1994). Como modelo, surge de la necesidad de enfrentar problemas de carácter público, en donde se pretende el bienestar común, de acuerdo a lo que se presenta en el enunciado o la enunciación de la política sobre la que se desarrolla; su objetivo es la ciudadanía y por lo tanto el bien común. Desde la perspectiva de la eficacia, pretende implementar la política diseñada no solamente desde lo propiamente político, sino también desde lo social y lo económico.

Este modelo de implementación se fundamenta en un análisis cercano de las situaciones, llamadas también los contextos. La complejidad del análisis de los contextos tiene que ser de tal profundidad que se logre la solución del problema que pretende atender la política, considerando todos los aspectos generales, pero también los particulares, de los

actores como de las situaciones, y también del momento en el que se propone el ejercicio de la política.

Desde el enfoque de la gestión, las situaciones son derivaciones de determinadas contingencias que se presentan en el desarrollo de las cosas. En este sentido, una contingencia significa algo incierto; algo que puede ocurrir o no, una proposición cuya verdad o falsedad solamente puede conocerse por la experiencia o la evidencia y no por la razón simple. La contingencia es una relación del tipo “luego-entonces”: si hago esto, entonces... ¿qué sucede? Una contingencia es una situación que puede o no presentarse en un momento determinado; ante la probabilidad de la presencia de una situación o contingencia, se hace indispensable construir un proyecto o plan, que llamado de contingencia o estratégico situacional, presente la estructura de una serie de acciones que son necesarias para evitar que una situación indeseable se presente.

El enfoque situacional destaca que la eficacia no se alcanza siguiendo un modelo organizacional único y exclusivo: la estructura de una organización y su funcionamiento dependen de su interrelación con el contexto. Las variables que mayor impacto producen en la organización son el contexto y la organización. Así, este enfoque supone que el proceso de implementación de una reforma requiere de la construcción de una estructura de organización y administración pertinente al tipo de tareas que serán puestas en práctica en un contexto específico. Para proponer lo anterior, hace énfasis en que todo es relativo, por lo tanto, la situación que surge no es igual o similar a ninguna otra en algún otro momento y espacio, sino que es peculiar a esas mismas características; por lo tanto, proponer un modelo de implementación o de desarrollo de organizaciones para un fin predeterminado no presupone el éxito si no considera la situación, en toda su complejidad, en la que se presenta el hecho o problema a solucionar.

Desde la perspectiva del enfoque, las necesidades de una organización establecida para un fin, que puede ser implementar una política, están mejor satisfechas cuando la organización requerida para ello está diseñada correctamente y la gestión tanto al interior como al exterior de la organización también es la adecuada (Sotelo, 1997); en el mismo sentido, estos dos supuestos deben encontrarse de alguna forma alineados tanto con las tareas requeridas para la

implementación como con la naturaleza del grupo de trabajo al interior de la organización, y al grupo de personas sobre los que se intentará implementar la política.

El enfoque situacional permite a los analistas de implementación de políticas observar dos variables de orden general: el contexto socioeconómico y la naturaleza de las tareas; estas variables afectan directamente la estrategia de gestión de la implementación; una tercera variable se refiere al esquema o jerarquía valoral de las personas involucradas en el proceso de implementación (Rondinelli et al, 1990); en este sentido, el enfoque tiene como característica observar y analizar no solamente la gestión, sino también la organización de las instancias encargadas de implementar la política, así como también el contexto en las particularidades de todos los actores involucrados en la implementación.

Rondinelli et al (1990) mencionan también que los problemas en la implementación de políticas pueden deberse a la superficialidad en el proceso de la construcción del proyecto de ejecución. En estudios realizados por la ONU para analizar los procedimientos de implementación de políticas en los 70, comentados por los autores, se concluyó que cuando el procedimiento tendría que ser eficiente y por lo tanto eficaz, derivaban en situaciones o procesos que representaron lo contrario, y por lo tanto, en gastos importantes en tiempo, en esfuerzo y en dinero (Rondinelli et al, 1990). Entre otros de los problemas que fueron identificados en otros estudios (Lee, 2001), con mayor regularidad se encuentran temas relacionados con la gestión del proceso; con las personalidades y el comportamiento de las personas involucradas en la operación de la política; con los recursos y las capacidades organizacionales y de gestión inadecuadas; con aspectos económicos y financieros, y la oposición de grupos clave dentro de la sociedad en donde se trabajaría la política educativa.

Lo anterior deja ver que seleccionar una estrategia de gestión adecuada es uno de los factores más importantes en el proceso de implementación de políticas educativas; en este sentido, se define gestión como el proceso para movilizar y usar los recursos para que las cosas sean hechas a través de otras personas (Pozner, 2000).

Por otro lado, se presenta el Modelo planificación de implementación de políticas públicas de Matus (1994); diferente al anterior, que se encuentra fundamentado en el proceso de la gestión de la implementación de la política, el de Matus busca establecer determinadas

particularidades, límites, causas, consecuencias y en general el dinamismo de la población en la que se operará la política pública; en este enfoque, la implementación de una política implica poder visionar un futuro que requiere ser construido sobre la base de la razón, del pensamiento que produce un método, que permite observar las realidades de la sociedad, explorando y explicando las situaciones y entendiendo sus ventajas y sus desventajas. Para el mismo autor, planificar implica contraponerse a la improvisación; significa proyectar el bien común, en el caso de la implementación de políticas.

El enfoque situacional de Matus (1994) define tres conceptos fundamentales: el primero se refiere al contexto o situación, que se entiende como la explicación de la situación en la que se encuentra la sociedad o el grupo en términos de considerar el conjunto de circunstancias relevantes que han determinado la evolución de esa sociedad o grupo, y por lo tanto permite explicar el problema sobre el que se define la política a implementar. Esta explicación no es solamente la elaboración de ciertos supuestos como fundamento de los problemas claramente identificados, sino que también permite conocer los esquemas valorales de los miembros que conforman a los grupos. La importancia de identificar y jerarquizar los problemas, así como la jerarquía de valores de los que comparte esos problemas, permite elaborar una realidad que se observa como necesaria de transformarse; estos procedimientos permiten diseñar estrategias de implementación de política más coherentes a la situación o contexto, y a la realidad de los sujetos implicados como beneficiarios.

El segundo concepto del enfoque de Matus (1994) es el de las tareas, que son grupos de actividades que deben realizarse para alcanzar los objetivos propuestos. Estas tareas deben tener características determinadas por el conocimiento del contexto o situación, y deben establecerse en una construcción lógica y sistemática que permita que la implementación de la política alcance el fin para la que fue diseñada; es decir, las tareas deben estar estructuradas en una estrategia de implementación pertinente a la situación o contexto, al igual que se requiere solucionar.

Finalmente, el tercer concepto es el proceso de gestión, que refiere a la operación de la estrategia para la implementación de la política, y se considera un patrón dinámico de acción único que permite alcanzar los objetivos, una vez que las tareas han sido definidas y

estructuradas para tal efecto. Esta gestión es dinámica y requiere de un monitoreo sistemático tanto de la estrategia como una generalidad, como de las tareas particulares y su interacción con el grupo objetivo y la situación o contexto de implementación. Así, la estructura de la organización representa los arreglos requeridos que se deben de establecer para prevenir las interacciones, predecibles ya por el conocimiento de la situación o contexto, entre las personas y las tareas y entre la organización y el contexto mismo.

El enfoque situacional o de contingencias desde la perspectiva de la gestión, comparte con el modelo de planificación estratégica situacional de Matus las mismas etapas, aun cuando los términos son distintos. Desde la generalidad de los enfoques, el situacional presenta cuatro fases; la particularidad del Modelo de Planificación Estratégica Situacional (PES) de Matus (1994) llama a esas etapas, momentos; momento se define como la instancia, circunstancia o coyuntura por la que atraviesa un proceso que no tiene comienzo ni término definido (Ossorio, 2002). Es decir, el momento en la PES no es una fase terminada, sino que se encuentran en constante interacción con la realidad cambiante, las jerarquías de valores de los miembros de los grupos, y la interacción entre el proceso de implementación con los anteriores. Es un instante de reflexión en donde se mezcla conceptos que determinan el proceso de la planificación, como lo que “es”, “debe ser” y “puede ser”, en un proceso de interacción mutua y bidireccional.

Matus (1994) menciona que en la realidad de las sociedades, una situación o contexto puede presentar más de una explicación verdadera, y esto depende tanto de la situación o contexto mismo como del individuo que intenta definir y explicar esa realidad. En este sentido, una concepción múltiple de la realidad es una mejor idea, que establecer a esta realidad como un hecho acabado; lo anterior tiene lógica en tanto que los sujetos de una sociedad están determinados por el entorno mismo, por sus valores, por sus características personales, además de las interacciones entre ellos mismos.

Matus (1994) menciona que existe más de una explicación verdadera de la realidad sobre la que se va a poner en marcha una política educativa; la realidad siempre tiene diferentes explicaciones verdaderas dependiendo de la situación o contexto y del grado de inserción que procura quien planifica la implementación. Así, el diagnóstico que se construye

debe ser lo suficientemente riguroso y preciso de la realidad, más que científico y objetivo de la misma. De igual manera, las sociedades, si bien se rigen por leyes que se entienden como generales, no son predecibles por esas leyes, que no son deterministas; planificar una implementación partiendo de un desconocimiento de la realidad y del contexto en el que se pondrá en práctica impide al planificador entender los probables escenarios que le permitirían realizar los cambios necesarios, por la dinámica del contexto de implementación.

De igual forma, Matus (1994) plantea que existe un grado importante de incertidumbre en la definición del contexto, de tal forma que al tenerla en cuenta, se pueden prevenir ciertas dificultades en el proceso de implementación, suponiendo que las predicciones dejan de ser una posibilidad ante la dinámica de la situación o contexto y las interacciones de los actores integrantes. Así, es posible presentar una metodología general para la aplicación del enfoque situacional como herramienta para el análisis de implementación de políticas; se pueden observar tres etapas que responden a una lógica que articula tres grandes operaciones conceptuales (Jefatura de Gabinete de Ministros, s.f.) : una primera etapa en la que se realiza un proceso de análisis y reconstrucción de una parte de la realidad, es decir el contexto o situación, en el que los miembros del grupo confrontan sus diferentes perspectivas y representaciones sobre dicha situación o contexto; una segunda etapa en donde, desde una perspectiva política y de estrategia, se consideran las características de la situación o contexto con la finalidad de establecer los objetivos del proyecto de implementación de política y se toman las decisiones pertinentes respecto de los posibles cursos de acción y de la viabilidad de la implementación; finalmente, en una tercera etapa se construyen las bases para la construcción del proyecto de implementación, estableciendo la organización adecuada y el plan de gestión pertinente.

El modelo de análisis basado en el enfoque situacional presenta cuatro momentos muy específicos (Sánchez, 2003): momento 1, llamado explicativo, es el momento en el que se explica la realidad, la situación o el contexto, desde la perspectiva de los actores de esa realidad en donde se busca implementar la política; el diagnóstico producido utiliza los tiempos verbales "fue", "es" y "será". El planificador del proyecto de implementación examina la situación y define los problemas existentes y las interacciones existentes en el contexto, mediante la

discusión con los grupos afectados, y con la intención de caracterizar el producto del momento, que es el diagnóstico de la situación o contexto.

El momento 2, llamado normativo, implica lo que debería ser; es decir, es el momento en el que se planifica el proyecto de implementación de la política; refiere al diseño de la estrategia para implementar la política, pero en función de los requerimientos organizativos y de gestión; se realiza un análisis para establecer si lo existente en términos de organización es suficiente para desarrollar la implementación; el análisis se centra en la evaluación de las variables o conceptos mencionados con anterioridad, es decir, el contexto, las jerarquías y orientaciones valorales de los involucrados, los procesos de gestión existentes, y la estructura de la organización dentro del contexto donde se realizará la implementación de la política. El resultado de la segunda fase es el perfil de las capacidades de gestión existentes, la definición del camino a seguir en la implementación de la política y la forma de lograr los objetivos de la misma.

En el momento 3, el estratégico, la pregunta central que se hace es: qué puede ser del deber ser, por lo que se mueve en el tiempo verbal "poder ser"; se realiza un análisis en donde se observa al grupo, con todas sus características, sobre quien se implementará la política, bajo el supuesto de que establecer la viabilidad del proyecto es determinar qué o quiénes se oponen a la implementación y entonces disminuir o eliminar sus acciones o presiones. Desde esta perspectiva, es importante conocer en profundidad las orientaciones políticas, económicas y sociales que determinan a una sociedad, y en términos más particulares, los del grupo sobre el que se implementará la política; en este momento se analizan los escenarios probables para establecer la viabilidad del proyecto, con la intención de enfrentar los imponderables de la implementación.

Finalmente, el momento 4 es el táctico; los momentos anteriores son de producción de conocimientos, es el cálculo de lo que puede suceder en la práctica, en el periodo mismo de la implementación de la política; el momento táctico operacional es la conciliación del conocimiento logrado con la acción o las tareas proyectadas. Es en este momento en donde se pone en práctica el proceso de gestión definido en el proyecto, a través de la organización y con la operación de los recursos destinados. La consideración más importante del momento táctico

se define en tres aspectos: lo técnico, lo financiero y el concepto de poder. Es en este momento donde se definen y deciden las operaciones que se ejecutarán para solucionar los problemas planteados, en función de la dinámica de los actores del contexto, sus interacciones, y lo establecido en el proyecto de implementación.

### **Construcción de una herramienta de análisis de la implementación de la RIEB, basada en el enfoque situacional.**

Un análisis de implementación de política educativa tiene como finalidad observar tanto el panorama general como el particular del proceso. Utilizar un modelo o una herramienta para establecer las virtudes y las dificultades del proyecto de ejecución de una reforma permite conocer los aspectos en los que es necesario realizar adecuaciones o intervenciones remediales, cuando se piensa que la reforma educativa es un asunto que permanecerá en vigencia una buena cantidad de años, y por varias generaciones de estudiantes.

De acuerdo a Rondinelli et al (1990), los encargados de planificar la implementación de la política generalmente construyen esa planificación fundamentados en aspectos técnicos, identificando los objetivos educativos y las tareas necesarias para alcanzar esos objetivos. En el análisis que proponen estos autores se consideran las tareas como ya presentes o ejecutadas al momento de realizar el análisis. Es decir, el modelo está propuesto como una manera de analizar la pertinencia de lo que se ya ha sido implementado a partir de la observación de las tareas y sus relaciones con los objetivos propuestos y las estrategias del proyecto de implementación.

Desde esa perspectiva, los fenómenos sociales no son determinísticos, y en pocas, contadas ocasiones son predecibles (Castillo, 1993). Quien planifica una implementación debería entender la realidad sobre la que se desarrollará la política; debería integrarse al contexto de tal forma que logre ser parte de la misma situación. El planificador no debe ser la única fuente para la construcción del proyecto, sino que debe considerar a los distintos actores que conforman el contexto, es decir, en el caso de la implementación de políticas educativas, a las instituciones educativas, los sindicatos, los partidos políticos, los grupos sociales, etc.

La Tabla 2 ilustra las diferencias y semejanzas entre los dos modelos explicados con anterioridad; posteriormente, en el capítulo 3 Metodología, se presenta la herramienta ya establecida en categorías, que sirvió para realizar el análisis de la información recopilada.

**Tabla 2:**

**Contrastación de los Modelos Teóricos de Implementación de política Pública.**

<b>Planificación Estratégica Situacional (Gestión de la Implementación)</b>	<b>Modelo de Implementación de política pública de Matus</b>
<b>Componentes de los modelos</b>	
Contexto	Momento 1 Explicativo del contexto de implementación
Diseño de la implementación	Momento 2 Normativo de planificación a partir del contexto
Tareas de operación	Momento 3 Estratégico para la identificación de las particularidades del contexto
Contexto socioeconómico	
Naturaleza de las tareas de operación	
Jerarquía valorar de los actores involucrados	
Organización para la implementación	Momento 4 Táctico para la implementación de la política

Como puede observarse en la Tabla 2, la diferencia entre los dos modelos teóricos se encuentra en la agrupación y sistematización de los pasos o etapas de la implementación de la política; mientras el primer modelo presenta un listado de acciones a realizar a partir de la construcción de la política, el modelo de Matus (1994) establece de manera puntual lo que llama Momentos, que son acciones a realizar con anterioridad a la operación de la política, y que permite a los operadores tener información necesaria más que suficiente, para poder enfrentar cualquier situación, inferida o no, que se presente durante la implementación de la política.

En tanto que los dos modelos son similares, ya que parten de una misma concepción de implementación, pero que difieren en la sistematización de las etapas del proceso, se ha optado por tomar como base para la construcción de la herramienta de contrastación el modelo de Matus, en especial por la claridad con la que define los Momentos, integrando algunas particularidades y detalles del modelo de gestión, con la finalidad de realizar un análisis más profundo de lo que se estudia en este documento. Esta decisión se encuentra fundamentada especialmente en la característica más importante de la aproximación teórica propuesta por Matus: la sistematización del enfoque así como sus definiciones, puntuales en

todo momento, permite organizar la información que será analizada de una manera mucho más ordenada, ya que observa con mayor profundidad el detalle de los hechos y los acontecimientos.

### **El Concepto de Re-Significación**

La realidad que experimentamos no es unívoca; suscita en las personas que la observan múltiples y variados significados; esta característica impide abordarla con sencillez cuando es necesario construir teorías o conceptos; lo anterior difiere de ser una afirmación contundente debido a que existe, entre una variedad de razones, una fundamental: el desajuste que existe entre las teorías y la realidad. Entendido esto como un problema, resolverlo es posible mediante el uso de la teoría, pues es precisamente ahí en donde radica el problema. Un primer acercamiento a la resolución del hecho se encuentra en la re-significación que se hace de los conceptos, los constructos de acuerdo al momento histórico, que contiene las características peculiares de su momento en las sociedades y en su desarrollo.

Es conocido que la teoría y la práctica son dos aspectos de una misma situación, pero que no necesariamente se encuentran coordinados; esto es debido, probablemente, a la manera en la que operamos los conocimientos, la episteme, con la práctica, la praxis; y a esa relación se suma una tercera, que de acuerdo a Zemmelman (2002) es el pensamiento. Para este autor, el pensamiento no es lo mismo que la teoría, haciendo énfasis en los riesgos que para los procesos de interpretación, pueden existir al hacer a los dos términos similares.

El pensamiento se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer; la actitud que surge del pensamiento se presenta como una duda anterior a cualquier construcción o abstracción que se realice al nivel del conocimiento, a partir del cuestionamiento: "... ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?" (Zemmelman, 2002).

La re-significación surge del desajuste entre teoría y realidad, y se construye con la respuesta al cuestionamiento planteado en el párrafo anterior; la manera en la que el individuo se coloca frente al objeto conocido, sin despojarse de sus características de formación, de sus vivencias, de su esquema cultural y de las situaciones y hechos del momento, lo llevan a entenderlo de una manera que, posiblemente, sea otra distinta aun para él mismo, en otras

circunstancias anteriores o posteriores, y es la postura o posicionamiento que toma en ese momento lo que le hace entender y explicar, es decir, re-significar, el objeto conocido. En nuestro caso en estudio, el docente ha construido su realidad a partir de las percepciones que tiene de esa realidad que le rodea, y la ha filtrado a través de sus vivencias, su experiencia y en general de su bagaje cultural, y la ha interpretado de una forma, muy particular y específica a sí mismo y a su práctica profesional; la integración de una nueva propuesta de práctica profesional se enfrenta de inmediato a los esquemas ya construidos por el docente, quien entonces tiene que buscar la manera, si así le parece conveniente, de ajustarse a las nuevas formas de desarrollar la práctica, y es en ese momento en que re-significa lo propuesto, de nuevo, a partir de sus características personales y de personalidad.

Lo anterior tiene un fundamento interesante: la dinámica de la realidad no es la misma que la dinámica de la construcción conceptual. La definición de los conceptos es más lenta que la dinámica de la realidad externa al sujeto, dominada no solamente por su experiencia, sino por la conjunción de las experiencias de los otros, que producen una realidad cambiante en todo momento, no pasiva, y que puede ser entendida desde muchos ángulos, tanto en lo individual como en lo más general, la sociedad.

Zemmelman (2002) supone que la re-significación de los objetos conocidos depende de lo que ha llamado el pensar epistémico, que es el "...uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido".

Aproximarse al proceso de construcción de significados es más adecuado mediante la utilización de los métodos cualitativos, en tanto que permiten, primero, un acercamiento y entendimiento más claro de los procesos cognitivos de los individuos que construyen los significados, además de caracterizar con mayor certeza el contexto en el que se encuentra, lo que le da al investigador una pauta importante para conocer los fundamentos de los conceptos re-significados.

La aproximación de Zemmelman se complementa con la de Bruner (1998), quien propuso que la construcción de significados y el proceso de significación se logra a partir de la combinación de los momentos histórico-sociales por los que atraviesa el individuo, así como de

los componentes tanto actuales como fundamentales de su cultura; también, que la cultura como actividad humana permite construir los significados a partir de la interacción entre los actores, considerando tanto al ser individual como a la sociedad para generar conocimientos desde lo social y desde el otro.

La construcción de significados otorga sentido a la realidad que se experimenta; se convierte por lo tanto en una significación de trascendencia, en tanto que la realidad es una construcción elaborada por el individuo como resultado de las interacciones con variados mundos posibles y con distintas versiones de esos mundos, enriqueciendo así el significado, y por lo tanto la realidad construida por el sujeto. Bruner (1998) destaca que la construcción de significados es un aspecto importante en la conformación de la cultura, lo que permite la interpretación del mundo que rodea al sujeto, pero también la interpretación del propio sujeto.

Tanto el contexto como los significados son fundamento y construcción social y personal de la práctica docente. Lo que el docente interpreta de lo que le es transmitido, y que surge de su experiencia de vida y profesional, se traduce en formas de interpretar la realidad de su práctica, integrándose como una adecuación en su desarrollo profesional y a su esquema y jerarquía ética de trabajo.

Como producto de lo anterior, es de especial interés entender la manera en la que los docentes han construido nuevos significados de su labor docente, partiendo de una práctica de implementación de política educativa que propone formas distintas de realizar el acto educativo, es decir, integrando el proceso de transformación curricular en sus aulas. En este trayecto, el docente crea nuevos significados de lo que ya se había explicado e interiorizado con anterioridad, a partir de su encuentro con nuevos esquemas mentales y de explicación de la filosofía y la pedagogía que a un nivel de Estado se reproduce en las escuelas del país.

La RIEB se presenta en un momento en el que las evaluaciones de las instancias internacionales presionan a los gobiernos de las naciones a generar cambios en diversos aspectos de la vida de los países. En México, uno de esos aspectos es el educativo, en donde se planifica y se pone en marcha una transformación a fondo del proceso educativo, mediante la construcción de políticas que se adecuen a las propuestas internacionales.

En este sentido, en el hecho de la transformación educativa, los docentes tienen un papel importante, en tanto que son los operadores más involucrados en la implementación como operadores de la transformación en el nivel más bajo pero más importante, que es el aula de clases; la forma en la que han redefinido o interpretado lo que fue establecido en los documentos como parte de esa transformación, es importante no solo para el éxito sino para la operación misma de la RIEB.

Desde otra perspectiva, las propuestas de transformación también se encuentran dirigidas hacia dos aspectos importantes de la personalidad profesional de los docentes: el auto-concepto de su práctica y la necesidad, que le es externa, de participar en procesos de capacitación profesional que no siempre son parte de su proyecto profesional o de su proyecto personal de vida. Es probable que el docente considere que su práctica es, si no la mejor, al menos la adecuada para cumplir con su función en el proceso educativo; cuando esto es así, la re-significación de los nuevas propuestas y sus principios, en este caso de la RIEB, es probable que la dirija a justificar su práctica profesional, las decisiones que toma respecto de sus estudiantes y los resultados que obtiene a partir de su forma de trabajo; por otra parte también es probable que el docente re-signifique la transformación curricular como una amenaza a la forma en la que realiza su labor docente, y quizás , a su persona, lo cual es probable derive en acciones y actitudes obstaculizadoras de la aplicación de la nueva propuesta de mejora curricular tanto en el ámbito del estudiante, como en la comunidad educativa.

Por otro lado, la capacitación profesional tiene al menos dos explicaciones plausibles: una está relacionada con la intención y/o necesidad del profesional de saberse actualizado en términos de su labor profesional, y otra que se encuentra relacionada con la obligatoriedad de su incorporación, ya sea por asuntos meramente laborales o por temas de carácter burocrático-administrativo. Cualquiera de las dos perspectivas, en conjunto con el contexto, el bagaje y el ambiente en donde realiza su práctica profesional, producen en el docente distintas, múltiples formas de interpretar o re-significar lo que, para el caso de este estudio, le es presentado e integrado como operador clave, como la transformación curricular del sistema educativo.

### Capítulo 3. Metodología

Los paradigmas permiten explicar y dar sentido a la realidad en la que se encuentra el ser humano; Kuhn (1962) menciona que los paradigmas son las preguntas o interrogantes a realizar para establecer las relaciones entre los sujetos y los objetos observados; la realidad que los sujetos establecen está definida por múltiples variables, y por los momentos y etapas de la historia y del desarrollo de las sociedades. Los paradigmas pueden presentarse como explicaciones de la realidad imperante en un momento y espacio específico.

Entre los paradigmas de las ciencias, y en especial de las ciencias sociales, se encuentran el positivista, el explicativo y el interpretativo, entre otros más. Especialmente en las ciencias sociales, las posiciones paradigmáticas suponen que el comportamiento de las personas está sujeto a ciertas leyes generales y se encuentra caracterizado por regularidades que le subyacen. El paradigma interpretativo se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Lincoln y Guba, 1985). Surge como una forma de sustituir las ideas científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, a favor de las nociones de comprensión, significado y acción (Guba y Lincoln, 1994); busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. El propósito del paradigma es comprender la realidad del ser humano desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación (González, 2001).

El paradigma interpretativo se basa en el proceso de conocimiento, en la interacción entre sujeto y objeto; la realidad que como sujetos enfrentamos y observamos afecta y perfila al objeto observado, pero también el observador es perfilado por la persona individual o por el grupo observado (Guba y Lincoln, 1994). Este hecho no puede ser eludido, aun cuando el investigador quisiera hacerlo. La investigación siempre está influenciada por los valores del investigador y en sus informes debe dar cuenta de ellos (Vasilachis, 2006).

Como principio de la investigación cualitativa, es una característica ineludible: el fenómeno y su estudio siempre se verá influenciado por los valores del investigador y el investigador debe declarar la relación que lo sujeta al fenómeno estudiado (Vasilachis, 2006).

La meta de las investigaciones desarrolladas a partir del paradigma interpretativo es comprender la conducta de las personas estudiadas, mediante la interpretación de los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. De acuerdo a Vasilachis (2006), los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; lo que se busca es: **a)** desarrollar conocimiento ideográfico; **b)** cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada; **c)** entender que la realidad social está construida sobre los marcos de referencia de los actores; **d)** entender que aunque en el proceso del conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto, en el hecho, ambos son inseparables.

El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones ni establecer leyes a partir de los hechos estudiados. Parte de la idea de que no es probable establecer conexiones de causa-efecto entre los fenómenos estudiados debido a las múltiples y dinámicas interpretaciones que se establecen entre los hechos sociales y la variedad de factores y condiciones en los que ocurren. Así, es función principal de la tarea del investigador que asume el paradigma interpretativo, observar e interpretar las conductas verbales y físicas de las personas estudiadas, desde la perspectiva de que la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. La realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el sujeto a través de la interacción con los demás y por lo tanto, no se presenta fragmentada (Guba y Lincoln, 1994). Los sujetos de la sociedad se encuentran en permanente proceso de definición y redefinición de las situaciones en las cuales viven y actúan en consecuencia con esas definiciones o re-significaciones que realizan desde su contexto y a partir de él, y de sus vivencias tanto actuales como anteriores. El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, realizando una introspección hacia la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar.

En la práctica interpretativa, se entiende que el conocimiento no es neutro, sino que es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos que interactúan; por eso, el

investigador profundiza en los diferentes motivos de los hechos, considerando al individuo como un sujeto interactivo, comunicativo y que comparte significados. De acuerdo con este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven; como resultado de eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores (Vasilachis, 2006).

Desde una perspectiva de la investigación educativa, el paradigma interpretativo parte del entendimiento de que la ciencia no es un algo aislado del mundo, sino que depende del contexto social en el que se pretende, pero sobre todo de que sin un entendimiento claro del contexto, sería difícil comprender la conducta humana. Las teorías son relativas y responden a los valores de cada sociedad.

El aprovechamiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa, se presenta como una alternativa, con un punto de vista diferente para el desarrollo de las ciencias de la educación y pedagógicas y las ciencias sociales en general, poniendo en el centro del análisis al ser humano, su mundo interior, su subjetividad, reconoce la complejidad, dinamismo y diversidad de la realidad social y por tanto, su diferencia con la realidad natural.

### **Enfoque metodológico**

Una metodología refiere al enfoque filosófico y a los fundamentos epistemológicos de la investigación, define los alcances y límites de los procedimientos, para establecer el método de investigación más adecuado. El diseño de una investigación refiere a un plan de acción, en tanto que el método es mucho más específico pues incluye técnicas de recolección de hechos y análisis de datos además de los instrumentos a utilizar (Creswell y Garret. 2008).

Los métodos mixtos de investigación surgen como producto del enfrentamiento de los modelos cuantitativos y cualitativos para el estudio de los fenómenos que ocurren en las sociedades. Los métodos mixtos, como cualquier otro, recurren a la lógica general de los procedimientos cuantitativos, por un lado, y de los procedimientos cualitativos, conjuntando o

intercambiando, de acuerdo al caso estudiado, estos procedimientos, teniendo como meta un mejor entendimiento del fenómeno.

Para Hernández (2010), los métodos mixtos “...representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio: p 546”

El concepto métodos mixtos se originó probablemente en 1958, cuando Campbell y Fiske usaron múltiples métodos para validar tratamientos psicológicos. Posteriormente, motivaron a otros investigadores a utilizar matrices multimetódicas para examinar múltiples aproximaciones a la información recopilada en diversos estudios.

La triangulación de datos es una fuente importante de información en estudios donde se utilizan aproximaciones cuantitativas y cualitativas; es del concepto de triangulación de donde surgen razones complementarias para la integración de distintos tipos de información provenientes de diversas fuentes. El uso generalizado de métodos mixtos ha llevado al desarrollo de estrategias de investigación específicas, re-significando conceptos ya utilizados en la investigación, como multimétodo, convergencia, integración y combinación (Creswell, 2003).

La investigación mixta es un diseño de investigación fundamentado en aspectos filosóficos, y también es un método de indagación. Como una metodología, los métodos mixtos implican suposiciones filosóficas que guían la dirección de la recolección y análisis de datos y la conjunción de los enfoques cualitativos y cuantitativos en las fases del proceso de investigación. Como método, se focaliza en la recopilación, análisis y conjugación de datos derivados de herramientas cuantitativas y cualitativas. Su premisa central es que el uso de ambos provee una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques utilizado independientemente.

Los diseños mixtos permiten a los investigadores combinar paradigmas, con la intención de ampliar el rango de oportunidades para acercarse a las problemáticas de investigación. La investigación mixta se ha fortalecido en los últimos años, al incorporar datos de muy variada naturaleza, como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, entre otros medios, lo que otorga mayor sentido a los datos numéricos o los fundamentan con más coherencia. Los

diseños mixtos permiten la obtención de mejor evidencia y por lo tanto, de una mejor comprensión de los fenómenos, fortaleciendo los conocimientos teóricos y prácticos que surgen como producto de los procesos de investigación (Pereira, 2011).

La metodología que se propuso utilizar para la indagación que se reporta en este documento, fue un estudio mixto secuencial de dos etapas, con la intención de explorar los puntos de vista del grupo de actores involucrados en el pilotaje de la implementación de la RIEB del Estado de Yucatán; con la información obtenida, fueron construidos instrumentos de orden cuantitativo que se administraron a la población participante en la generalización de la implementación. La primera etapa fue una exploración cualitativa de la puesta en marcha de la RIEB en el estado de Yucatán, mediante la recolección de información proveniente de los docentes que participaron en el proceso. La información examinada fue la relacionada con los Momentos de implementación establecidos en la herramienta de contrastación; los guiones de entrevista no se estructuraron de manera estricta en el cuestionamiento de cada uno de los momentos de manera aislada, sino que el docente fue cuestionado en términos dialógicos acerca de su experiencia como parte operativa de la reforma; es del análisis posterior, a partir de una propuesta de pre-categorías de análisis, que la información se ordenó de acuerdo con los aspectos mencionados en la herramienta de contrastación.

A partir de los datos obtenidos, se construyeron los instrumentos adecuados que permitieron conocer la opinión de los docentes respecto de los factores y las condiciones para la implementación de la RIEB, que surgieron como producto del análisis de los datos; los instrumentos que se mencionan se pueden consultar en los anexos 1 y 2 de este documento.

El retorno a los docentes fue un aspecto importante en la búsqueda de la validez y la confianza necesarios, aun cuando se trata de una investigación de corte más cualitativo que cuantitativo; el retorno a los docentes produjo, además de la confirmación de la información, también la aclaración de aspectos que de alguna manera quedaron poco claros en la fase de análisis.

La segunda etapa del estudio se desarrolló con aproximaciones de orden netamente cualitativo, que permitieron analizar la información recopilada en las distintas fuentes para construir explicaciones sobre la re-significación que los docentes realizaron de los conceptos,

las formas y los esquemas de la RIEB, los cuales, en términos generales, se encuentran presentes en su práctica profesional. Para esta fase, se utilizó el análisis de contenido de textos como técnica de análisis de datos; no se construyó un esquema de categorías con antelación, debido a que las interpretaciones de los docentes son claramente impredecibles, aun dentro de la estructura de un marco teórico definido, y que tiene que ver más con asuntos y cuestiones de carácter personal, laboral y de desempeño de los docentes. Es decir, el contexto definió cada interpretación realizada por el investigador, en el entendido que el contexto es tanto la caracterización de los esquemas culturales que rodean al que responde, como la naturaleza y los conocimientos previos, debidamente estructurados y aceptados, del investigador (Krippendorff, 2004)

### **Método de recolección de datos**

La primera etapa de la propuesta metodológica tuvo como intención la búsqueda de información respecto de lo sucedido durante la implementación de la Reforma, en la etapa piloto. Principió con una estrategia de carácter exploratorio (Creswell, 2008), con un acercamiento a los docentes que participaron del estudio, para recopilar información que contribuyó a la construcción de los instrumentos de recopilación de información que fueron utilizados posteriormente. Se decidió principiar de la manera mencionada, debido a que el conocimiento del medio de la educación primaria provocó un sesgo importante en quién realizó el estudio.

Posteriormente, fueron recopilados datos a partir de diálogos con docentes que participaron en la etapa piloto durante su primer periodo, para los grados 1º y 6º, de tal manera que se contara con piezas de información lo suficientemente sólidas y focalizadas para ser objeto de los análisis posteriores más objetivos (Dey, 1993). De manera paralela, se construyó la herramienta de contrastación de la información, basada en el enfoque situacional o de contingencia; se determinaron desde la teoría de la contingencia, los momentos ideales que deben desarrollarse para implementar una reforma, de tal manera que de ellos surgieron las categorías de análisis que permitieron contrastar la realidad con lo sugerido por los documentos oficiales (Miles y Huberman, 1994).

Finalizado el análisis de los resultados producidos tanto por los instrumentos cualitativos como los cuantitativos, se realizó la triangulación de la información; en este punto, se buscó corroborar, o lo contrario, los resultados de los análisis realizados de la información cualitativa, con los resultados de las encuestas.

En el detalle de su construcción y su desarrollo, los instrumentos de recopilación de información pasaron procesos propios de validación y confianza; se realizaron pilotajes de los instrumentos, con la intención de determinar su eficacia para la recolección de información. A partir de la revisión del monitoreo de los guiones de entrevistas y sus resultados, se desarrollaron los cambios que fueron necesarios. Una actividad prioritaria de esta etapa fue la localización de los docentes que participaron en la etapa piloto, ya que por cuestiones de cambios geográficos, que se realizan de manera constante cada año, la probabilidad de su no localización era extremadamente alta, debido a su posible cambio de adscripción de centro de trabajo. Otra actividad fue la administración de las encuestas de opinión, relacionada con la gestión de la reforma.

Un aspecto importante en este punto de la investigación, fue la construcción de un esquema de categorías que contenían los momentos de la implementación, sus características y variables que los explican, y las probables dudas o brechas que se presenten en la operación.

Bajo la idea de que lo presentado como ideal no es necesariamente lo que sucede en la realidad, se recurrió de nuevo a los docentes para ampliar la información que responda a las dudas o las brechas que existieron en la operación real de la reforma. Esto permitió explicar la manera en la que los actores involucrados en la puesta en marcha de la reforma operaron cada uno de los momentos y cuáles fueron las razones de esa operación.

Las categorías de análisis mencionadas en el párrafo anterior se construyeron a priori, ya que se consideró que permitirían un contacto más franco con la información y con su análisis. De acuerdo a Dey (1993), las categorías y los esquemas de códigos pueden surgir de tres fuentes primarias: los datos; estudios previos relacionados con el tema que se investiga y la teoría existente. También de acuerdo con el mismo autor, las categorías de análisis pueden desarrollarse de tanto de forma inductiva como deductiva; de manera inductiva, se desarrollan las categorías cuando ya se ha realizado la recopilación de la información; pero puede

presentarse el caso de que, para algunos estudios, cuando se tiene un modelo preliminar o una teoría que ayuda a explicar la fundamentación del problema de estudio, es posible generar un listado inicial de categorías de análisis y de códigos, específicos de ese modelo y esa teoría, que posteriormente, durante el proceso de recopilación de la información y el análisis de la misma, se van modificando y haciendo exhaustivas, emergiendo nuevas categorías que complementan las primeras, las sustituyen o las mejoran. La Tabla 3 muestra el esquema de categorías que se construyó a partir de la teoría consultada.

Una fuente muy útil de ideas para elaborar categorías pueden ser las preguntas de investigación, de donde se origina el estudio realizado; estas preguntas pueden presentar una idea inicial de hacia dónde desarrollar una lista exhaustiva de categorías y sus posteriores códigos. El problema mismo de investigación, como fue pensado y desarrollado por el investigador, puede ser una fuente primaria para desarrollar las categorías de análisis de la información recopilada posteriormente (Dey, 1993).

Miles y Huberman (1994) mencionan que es posible, aun sin haber leído la información recopilada, comenzar a producir ideas del tipo de información que será obtenida, y por lo tanto, las categorías que pueden crearse. Las categorías de análisis se presentan en la Tabla 3, que contiene el nombre de la categoría, por dimensiones, así como sus definiciones e indicadores.

**Tabla 3:**  
**Categorías de análisis de la información, por momentos de implementación de la Reforma**

Dimensión	Definición	Categoría	Indicadores	Definición
<b>Momento Explicativo</b>	Reconocer el contexto y los valores y apreciaciones de los actores participantes	Contexto	Selección de docentes	Condiciones apropiadas para la correcta implementación de la RIEB
		Actores	Intelección de la didáctica	Disposición de los actores a la transformación de su práctica docente
			Integración a la práctica docente	Prácticas necesarias para implementar la reforma al esquema diario de trabajo
			Fundamentación teórica/conceptuación de términos	Conceptos fundamentales para la implementación
<b>Momento Normativo</b>	Elaboración del Plan de implementación de acuerdo al conocimiento previo: PA1, PA2, PA3... SI (PR1, PR2, PR3...) SO	Viabilidad	Integración de los factores del contexto	Consideración en la planificación de la implementación de las características del contexto
		Definición de la situación inicial	Caracterización de la SI, con fundamento en el M1.	Elaboración de la SI a partir de las características definidas por las observaciones y el

	Si y solo si S0 es igual a Situación Objetivo			conocimiento del contexto
<b>Momento Estratégico</b>	Refiere a la viabilidad en términos de infraestructura y organización para la implementación	Organización	Organización de la capacitación	Definición de los componentes de la organización para la implementación y de las funciones de cada componente
		Gestión	Esquema de seguimiento	Elaboración de la estructura sistemática del seguimiento de la implementación de la RIEB
		Alianzas/convenios	Acuerdos de y entre los actores involucrados en la implementación	Consideración de los potenciales obstáculos o resistencias a la implementación de la RIEB, y las propuestas de solución
<b>Momento Táctico-operacional</b>	Identificación de las relaciones entre los propósitos y los hechos de las realidad como se han presentado	Evaluación	Identificación de las acciones realizadas	Compendio de los resultados reales alcanzados por la implementación de la RIEB
		Resultados esperados	Identificación/comprobación de los resultados propuestos por la política educativa	Contrastación de los resultados esperados con los resultados alcanzados por la implementación de la RIEB
		Desempeño de los docentes	Estado de la práctica profesional de los docentes como producto de la RIEB.	Aspectos relevantes de la práctica docente transformada, como resultado de la implementación de la RIEB

Los resultados de esta etapa tuvieron dos derivaciones: **a)** una relacionada con los momentos establecidos en la herramienta de contrastación basada en el enfoque situacional, para responder al cuestionamiento de si fue utilizado un modelo o esquema de gestión la puesta en marcha de la reforma y **b)** otra que permitió definir en los hechos, la intensidad de la participación de los docentes y otros actores en la implementación real de la RIEB. De estos hechos se derivaron interpretaciones sobre cuáles factores, requisitos y condiciones, de la SEGEY favorecieron y cuáles obstaculizaron o entorpecieron la operación de la Reforma; también, fue posible conocer las valoraciones de los docentes sobre el proceso real y sus consecuencias en ellos y en el rendimiento de los estudiantes, reflejado en las puntuaciones de las evaluaciones que se realizarán, como parte de la propuesta planteada por la política educativa.

Para la segunda etapa de la propuesta metodológica, fue utilizado el análisis de contenido, que es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados o de cualquier otra forma en la que se encuentren contenidos registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos (Berelson, 1952), videos, que tengan como característica principal el que todos demuestren la presencia de

contenidos que puedan ser interpretados desde cualquier punto de vista; una característica importante de esta técnica es que integra otras técnicas de recolección de información, como la observación y la producción de los datos, así como la interpretación o análisis de los datos (Holsti, 1969).

El análisis de contenido se define como una técnica de investigación que pretende formular, a partir de datos, inferencias válidas que puedan explicar el fenómeno, a partir del contexto en el que se desarrolla. El contexto es siempre el marco de referencia en donde se desarrollan los mensajes y los significados. De esta forma, el análisis de contenido debe realizarse mediante la interacción de los datos con su contexto y justificarse en función de éste. El investigador social registra el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió.

El análisis de contenido puede ser tanto cuantitativo como cualitativo; desde lo cualitativo, el análisis de contenido en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido de los textos (Mostyn, 1985). La idea de las técnicas de análisis de contenido desarrollan procedimientos de análisis interpretativo; se profundiza en la interpretación del contenido de los datos analizados, y también en su contenido latente en el contexto social donde se presenta la información; se define como un marco de aproximación empírica, un método de análisis controlado de la comunicación entre el texto y el contexto, a partir de un conjunto de reglas de análisis, que paso a paso, produce inferencias e interpretaciones (Zhang y Wildemuth, 2009).

Utilizando lo anterior como herramienta para realizar la interpretación de la información y su conclusión como los nuevos significados que el docente otorga al proceso de implementación de la Reforma y a cada una de sus partes, se regresó a las entrevistas realizadas a los docentes, analizando las transcripciones a partir de las nuevas categorías que fueron creadas para el caso. En esta etapa de la metodología, las categorías de análisis surgieron de los textos, y no fueron construidas con anterioridad, como en la etapa anterior.

La Tabla 4 presenta una síntesis esquematizada de la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación del objeto de estudio que se propone en este documento.

**Tabla 4:**

**Metodología para el estudio de la implementación de la RIEB en la educación primaria en Yucatán**

<b>Etapa</b>	<b>Instrumentos, Herramientas y Técnicas</b>	<b>Resultados</b>
<b>Primera Etapa</b> Gestión de la Implementación de la RIEB en la Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevistas informales a docentes</li><li>- Entrevistas a profundidad</li><li>- Encuestas de percepción</li><li>- Análisis Cualitativo de la Información</li><li>- Construcción de la herramienta de contrastación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconstrucción de la implementación de la RIEB en la Educación Primaria</li><li>- Percepción de los docentes de educación primaria sobre la RIEB y su implementación</li></ul>
<b>Segunda Etapa</b> Re-significación de la RIEB en docentes de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevistas a profundidad</li><li>- Transcripciones de las entrevistas</li><li>- Análisis cualitativo de contenido</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretación o re-significación de la RIEB por los docentes de educación primaria</li><li>- Ventajas, beneficios, desventajas y perjuicios de la RIEB</li><li>- Percepción de los docentes del éxito o fracaso de la implementación de la RIEB, a partir de la elaboración de sus propios significados.</li></ul>

### **Definir el Universo**

El universo de sujetos estudiados está conformado por los docentes de las escuelas primarias que participaron en la etapa piloto de la implementación de la RIEB; está constituido, en primera instancia, por 69 escuelas que se encuentran localizadas en los distintos contextos geográficos culturales en los que se encuentra dividido extraoficialmente el Estado de Yucatán. Los docentes considerados para participar en la etapa piloto son docentes de 1º y 6º grados, contándose en total 23 docentes. Una proporción importante de docentes, 15, fueron docentes de escuelas de la Ciudad de Mérida, mientras que la menor proporción, 8, fueron docentes de escuelas rurales o indígenas con la modalidad Multigrado; del total de 23 docentes, todos fueron entrevistados; sin embargo, únicamente 14 fueron considerados en este estudio, 9 de la ciudad de Mérida y 5 de escuelas multigrado; el otro grupo de docentes o no dio su autorización final para utilizar la información proporcionada, o durante la entrevista decidieron no continuar respondiendo y no autorizaron el uso de la información ya recopilada.

La selección de los docentes a entrevistar fue *sui generis*; oficialmente, como ya se ha dicho de manera reiterada, las instancias secretariales no han respondido a la solicitud de conocer oficialmente las escuelas y los docentes que participaron en la etapa piloto, por lo que se tuvo que recurrir a medios no-oficiales para localizar y trabajar con los docentes.

En relación con los docentes a quienes se les administró el instrumento cuantitativo, 103 docentes, estos fueron seleccionados por métodos no probabilísticos por cuotas (Hernández, 2006), de acuerdo a la organización para el Trabajo Docente que existe en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”. Los docentes que respondieron el cuestionario conforman el cuerpo de tutores, todos ellos profesores de educación primaria trabajando frente a grupo en horario matutino, de los estudiantes normalistas que cursan el 4º grado de la Licenciatura en Educación Primaria, por ser los que mayor parte del tiempo del curso escolar pasan en constante dinámica de trabajo, y aumenta la confianza para solicitar y responder al cuestionario presentado.

### **Reflexiones sobre la validez y confiabilidad para estudios cualitativos. Validez en estudios mixtos de investigación**

Una solución interesante al problema de la validez en estudios mixtos es la utilización de términos que sean aceptables tanto desde una perspectiva cuantitativa como desde una cualitativa; Teddlie y Tashakkori (2003) proponen el uso de una terminología intercambiable utilizando el término legitimación, que podría ser aceptable como sinónimo de validez, desde cualquier perspectiva paradigmática.

La clasificación del concepto de validez propuesta por Maxwell (1992) identifica cinco tipos de validez en la investigación cualitativa: la validez descriptiva; la validez interpretativa; la validez teórica; la validez evaluativa y la generalización. Relacionado con el último de los tipos de validez, Maxwell (1992) diferencia entre la generalización interna y la generalización externa, en donde la primera refiere al tipo de generalización de una conclusión dentro de un grupo o esquema de situaciones, y la segunda refiere a la generalización más allá de los grupos, de los esquemas de situaciones, del tiempo, del contexto, etc.

En diseños mixtos secuenciales, la información recolectada y analizada de una de las fases del estudio es usada para fundamentar la siguiente fase de la investigación; aquí, el análisis de los datos comienza aun antes de que se recopile la información; en el nivel más alto de integración, referido como modelos de estudios mixtos secuenciales, múltiples aproximaciones a la recolección de información, análisis e inferencias son empleados en la secuencia de cada fase. Cada fase por si misma puede utilizar una aproximación mixta y permite la fundamentación conceptual y metodológica para la siguiente fase de la cadena (Tashakkori y Teddlie, 1998).

Los diseños mixtos secuenciales también pueden ser implementados de la forma en la que Chen (2006) ha propuesto, mediante el uso de dos estrategias: intercambiar los métodos, o sea, primero utilizar estrategias cualitativas para clarificar el estudio en los beneficiarios y luego usar métodos cuantitativos para evaluar los resultados logrados del análisis de la primera fase; estrategia de sobre-posicionamiento del contexto, mediante la utilización de aproximaciones cualitativas para recolectar información contextual que facilite la interpretación de los datos cuantitativos o para encontrar la compatibilidad entre los resultados obtenidos.

En el estudio que se presenta en este documento, sobre la implementación de al RIEB en el estado de Yucatán, un diseño secuencial fue considerado para determinar la validez de la información y de los resultados arrojados a partir de su análisis. Para cada una de las etapas metodológicas, y en cada una de sus fases, se regresó a los informantes clave para, o corroborar la información, agregarla con nuevos datos tomados de las experiencias más cercanas, o de plano para negar lo dicho y renovarlo con perspectivas nuevas y distintas; el resultado de esos retornos a los informantes son considerados especialmente en la etapa de análisis que explica la re-significación que los docentes elaboraron de las particularidades de la RIEB, lo que permitió, además de acotar la información hacia la certeza de los resultados, permitió establecer la validez de la información, al suprimir las piezas de información que no resultaron pertinentes ni congruentes con los datos obtenidos en una primera instancia.

## Confiabilidad en estudios mixtos

Hablar de confiabilidad traslada inmediatamente el concepto al área de estudio positivista; la confiabilidad es definida por la correcta medición de lo que se está midiendo, sin determinar la necesidad de conocer el constructo puesto en medición (Frisbie y Ebel, 1991); hablar de confiabilidad en la investigación cualitativa representa un reto importante. Para Martínez (2006), implica determinar que los juicios, las similitudes, las piezas de información de los informantes se presentan como un continuo para todos ellos, de tal forma que la percepción que tienen es de alguna forma la misma, porque han podido observar el fenómeno de maneras similares, y lo perciben de manera similar. Si esto es aceptado, entonces, la construcción de los significados que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes se considera una manera de asegurar que los resultados parten de piezas de información que son confiables en algún grado.

LeCompte y Goetz (1982) plantean estrategias que permiten lograr que un estudio cualitativo sea considerado confiable, desde una perspectiva externa: es necesario determinar el grado de participación del investigador en el proceso de la recolección de la información, que tan cercano se encuentra al objeto de estudio y de qué forma su bagaje se incluye en el proceso de análisis de la información; es prioritario identificar con claridad a los informantes clave, y establecer la razón de su participación en el estudio que se realiza; el contexto juega un papel importante en la recolección de información, por lo que es necesario caracterizarlo de la mejor manera posible.

Dentro de la literatura sobre la confiabilidad de los estudios, la seleccionada y referenciada es la que presenta una mejor argumentación de acuerdo al tipo de estudio realizado y presente en este documento; desde lo cuantitativo, la confiabilidad fue determinada utilizando los estadísticos convencionales para ello; además, las pruebas realizadas con los resultados, más allá de las habituales paramétricas, coadyuvan a determinar la confianza que es posible de otorgar tanto al instrumento como a las respuestas obtenidas a partir de él, ya que son estadísticos que consideran prioritariamente la consistencia interna de las respuestas obtenidas, que en sí mismo es una consideración de la confianza que debe otorgarse a los resultados.

Los índices de homogeneidad o congruencia interna estiman la magnitud en la que las partes componentes de una encuesta (ítems), son equivalentes en términos de la medición del atributo o variable latente, pero no se encuentra condicionada a ninguno de esos componentes; el coeficiente de confiabilidad resultante en el apartado cuantitativo de este estudio se encuentra en el rango teórico de aceptación de una confiabilidad, es decir, de una consistencia interna, de la encuesta realizada a los docentes.

En cuanto al apartado cualitativo, es posible decir, también de acuerdo con los argumentos de la literatura mencionados en párrafos anteriores, que la confiabilidad es un elemento de los resultados obtenidos en el estudio; el hecho de que los docentes hayan respondido en un mismo sentido a las preguntas realizadas durante las entrevistas lo demuestra; el patrón de respuesta fue similar, tanto para los docentes a los que se regresó a entrevistar como a los docentes que fueron entrevistados en una única oportunidad; la construcción de categorías, tanto *a priori* como *a posteriori*, en una cantidad suficiente que permita realizar análisis cualitativos consistentes, lo que se cree se encuentra presente en este documento, es una demostración más de la confiabilidad que presentan los resultados.

Como cualquier estudio de orden cualitativo, la presencia y la pertenencia o acercamiento del investigador al objeto de estudio, es un aspecto que no debe ser soslayado, pero al mismo tiempo no debe ser integrado en toda su magnitud; si bien es cierto el investigador se encuentra inmerso en el contexto de estudio, su participación como receptor de la información y posteriormente como sistematizador de la información, fue realizado con la objetividad necesaria para ser, efectivamente, receptor y sistematizador de la información y no un agente con la función de confirmar los conocimientos que de origen ya formaban parte de su estructura de conocimiento, derivado de la experiencia; el desarrollo del estudio, paso a paso, descubrió hechos y situaciones que se encontraban ocultas a su conocimiento, en tanto que la falta de profundización en las condiciones reales del trabajo de los docentes y de la implementación no se lo permitían.

Aunque cuestionable de inicio, la neutralidad en la escucha de la información recopilada y en la construcción de las categorías de análisis, de primer momento obtenidas de la teoría y en segunda instancia de la información misma, se piensa fue suficiente para determinar

patrones de opinión y de percepción que más que confirmar lo que el investigador ya conocía, enriquecieron lo básico ya conocido, a favor de una caracterización mucho más amplia del objeto de estudio abordado en este documento.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

### La herramienta de contrastación

Como ha sido mencionado en apartados anteriores, para el proceso de convertir los datos recopilados a partir de las entrevistas realizadas, se utilizó una herramienta de contrastación, con un doble propósito: describir los momentos de implementación de acuerdo al modelo de gestión propuesto para el análisis, y estructurar las categorías de análisis que guiarán el proceso de análisis de los datos obtenidos.

La herramienta de contrastación se construyó a partir de una propuesta de gestión llamada Planificación Estratégica Situacional (Matus, 1994) que considera como primer factor y el más importante, el conocimiento del contexto o del entorno de implementación de cualquier proyecto o intervención transformadora, de tal forma que el éxito se asegure en la mayor medida posible; este modelo plantea el hecho de que para cada situación en donde deba de intervenir con un proyecto, los actores, los hechos, los valores, el contexto en general es siempre diferente, por lo que intentar implementar un proyecto genérico probablemente produzca si no el fracaso, si al menos el no obtener los resultados esperados por la intervención proyectada, ni en el corto ni el largo plazo.

De la misma forma, la herramienta contiene elementos de la propuesta de implementación de Rondinelli et al (1994); en esa propuesta, los autores establecen fases por las que debe de transitar la operación de una reforma de impacto nacional; mencionan los autores que es necesario, en primera instancia, hacer un diagnóstico de viabilidad, mediante la consulta a los agentes que serán los que directamente pondrán en práctica la reforma; mencionan también, que en la medida en la que se conozcan las características del contexto y del entorno que rodea a los actores educativos, involucrados en la reforma, el éxito de la operación es más probable de alcanzarse. Los autores mencionan que los obstáculos más importantes de la implementación de una reforma de carácter nacional están relacionados con factores tanto generales como particulares: el nivel de la infraestructura necesaria, pero también el grado de compromiso de los actores educativos; el grado de organización, pero también los valores éticos y profesionales de los encargados de la puesta en marcha del proceso.

La conjunción de las dos propuestas mencionadas con anterioridad ha dado como resultado lo que en este documento llamamos Herramienta de Contrastación, con la intención y las funciones también ya mencionadas; esta herramienta puede encontrarse en el apartado *Método para la recopilación de información*, en el **Capítulo 3** de este documento, así como el aspecto teórico que guio su construcción.

### **Cómo se seleccionaron los datos**

Las entrevistas fueron realizadas con los docentes que se encontraban disponibles en el momento en el que se les solicitó; de manera oficial, no se pudo localizar la lista de los docentes que participaron en la etapa piloto, por lo que fue necesario recurrir a otros medios para localizarlos; debido a esto, es que una parte importante de esos docentes no se conoce por el momento en qué escuela se encuentran laborando actualmente; los docentes entrevistados fueron contactados a través de otros docentes que por conocimiento directo o indirecto, pudieron identificarlos como participantes de la etapa piloto de la implementación de la reforma en el ciclo 2008-2009.

Fueron localizados y contactados 23 docentes y no todos tuvieron la disposición de participar como informantes-clave, siendo 15 los que acordaron participar, y el resto fue dejado de lado y no fueron integrados como fuente de información; las razones de su no participación varían, desde comentarios relacionados con “no recuerdo lo que sucedió...”, hasta comentarios de “tengo que solicitar autorización para poder hablar de ese tema”.

Una vez realizadas las entrevistas, y lograda la información que se consideró la adecuada, se transcribieron mediante el método tradicional, a lápiz y papel, y posteriormente fueron seccionadas utilizando también elementos físicos, para ordenar las piezas de datos de acuerdo a las categorías y los indicadores construidos para el análisis. Se utilizaron códigos para determinar los distintos niveles que conforman las categorías de análisis, como puede verse en la Tabla 3, que se encuentra en el **Capítulo 3** de este documento.

## **Análisis de las entrevistas, por momentos, de acuerdo a la herramienta de contrastación**

Un primer acercamiento al análisis de los datos se realiza de manera ordenada de acuerdo a los Momentos establecidos en por la Herramienta de Contrastación; en los siguientes párrafos se presentan los resultados de esos análisis, organizados por momentos, el Explicativo, el Normativo, el Estratégico y el táctico operacional y por categorías, las que se han señalado con anterioridad: Selección de docentes, Intelección de la didáctica, Integración a la práctica docente, Fundamentación teórica/conceptual de términos, integración de los factores del contexto, Caracterización de la SI con fundamento en el M1, Organización de la capacitación, Esquema de seguimiento, Implementación, Identificación de las acciones realizadas, Identificación/comprobación de los resultados propuestos por la política educativa, y Estado de la práctica profesional de los docentes como producto de la RIEB; los datos que se encuentran entre paréntesis corresponden al informante-clave citado textualmente.

### Momento 1: Explicativo

El Momento 1 refiere a los aspectos previos a la implementación, necesarios de considerar y tomar en cuenta para construir el plan de implementación de una reforma; hace referencia a las características reales del contexto, así como a las correspondientes a los actores involucrados en el proceso; el resultado del Momento 1 debe corresponder a un diagnóstico de la realidad que se presenta en la población objetivo, profundizando en la viabilidad de la propuesta, pero especialmente en las disposiciones profesional, ética y valoral de los actores que serán los operadores de la propuesta, incluyendo tanto a la instancia operadora, como a todos los niveles de la organización educativa sobre los que recaerá en algún momento una función del proceso y una responsabilidad de operación.

#### *Variable M1C1V1: Selección de docentes*

De acuerdo a los docentes entrevistados, la forma en la que fueron seleccionadas las escuelas para el pilotaje es desconocida por los propios actores de la implementación pues en la mayoría de los casos, los comentarios están relacionados con un desconocimiento total de la forma en la que fueron seleccionadas las escuelas; los docentes hicieron referencia común al

menos a dos aspectos: que al principio del curso fueron avisados por sus directores que participarían en el pilotaje de una reforma que se pensaba implementar, y que no se les comunicó la razón por la que fueron seleccionados. Un comentario de un docente llama la atención: “...por rumores que se escuchaban, supimos que las escuelas del pilotaje eran escuelas de Mérida pero pues no podía ser, porque en ese entonces yo trabajaba en una escuela del medio rural y además multigrado, así que si nos preguntas cómo seleccionaron a las escuelas, eso tendrías que preguntárselo a quienes lo hicieron, porque al menos en mi escuela, ni nos preguntaron si queríamos ni nos avisaron con tiempo...llegaron los asesores, nos llamó el director y supuestamente empezamos a trabajar...” (IC3).

Los docentes entrevistados mencionaron que su participación en la etapa piloto fue “...casi obligado...de hecho, fui obligado a participar...”. Más allá de la falta de conocimiento en la selección de las escuelas, los docentes que participarían, en sus propios comentarios, no fueron consultados respecto de su acuerdo para participar en la implementación; en algunos casos, los docentes recién llegaban a las escuelas, de acuerdo al proceso que se conoce como Cambio Geográfico, por lo que el conocimiento del grupo de alumnos y del contexto de la nueva adscripción geográfica en donde laborarían era prácticamente nulo; es probable que lo mencionado no tenga un fundamento teórico sólido, pero en el dicho de los docentes reconocidos como experimentados: “...cualquier proceso de transformación o de cambio necesita de que se conozca al grupo donde se va a trabajar, porque si no, nada de lo que se quiera hacer va a funcionar...”.

*Variable M1C2V2: intelección de la didáctica*

Los docentes refieren que su participación en la puesta en marcha de la reforma fue producto de la selección de la escuela, y no de una motivación expresa de su parte, o por solicitud realizada por los docentes o por el director de la escuela. Este hecho provocó que se presentaran primero solicitudes de información con respecto de la Reforma, y posteriormente cuestionamientos algunas veces severos, dirigidos a poner en duda la viabilidad de su puesta en marcha; un docente expresó de la siguiente manera su posición: “...a veces pienso que la secretaría menosprecia a los maestros y lo que hacemos...no son ellos los que tienen que lidiar

con cuarenta niños que de por sí no vienen preparados para aprender lo que les enseñamos, y además quieren que lo hagamos de otra forma, y no nos dicen ni porqué, ni cómo, ni nada...afortunadamente, una compañera sí entendió como se debía hacer, y ella nos ayudaba a medio seguir lo que nos decían..." (IC8).

Los comentarios de los docentes están extendidos en este sentido; los docentes, aun cuando no estuvieran del todo de acuerdo de la manera en la que se les solicitaba trabajar a partir de las propuestas de la reforma, realizaban lo que los asesores les indicaban hacer, pero solamente eso, y en la medida que el asesor lo indicaba; es decir, el docente, por alguna razón de carácter teórico-conceptual o didáctico, únicamente realizaba las acciones que les eran dictadas por los asesores, sin tener claridad del porqué de la acción o de los fundamentos y los fines pedagógicos o psicopedagógicos de la acción.

Dentro de la misma idea, en referencia a la manera particular del quehacer diario de las escuelas primarias, el no considerar en la implementación esos aspectos motivó una confrontación de moralidad, que los enfrentaba al hacer por hacer, o al hacer bien por lo correspondiente a su trabajo desde la perspectiva ética; junto con lo anterior, el factor de prestigio que conlleva el trabajo docente ha sido, en muchos casos, dejado de lado a favor de lo económico, que implica el hacer lo mínimo, por no haber instancia que se encargue del seguimiento del trabajo realizado.

#### *Variable M1C2V3: Integración a la práctica docente*

Ante lo anterior, y por el hecho de que los asesores no se encontraban constantemente en las escuelas del pilotaje, algunos docentes decidieron realizar las propuestas de la Reforma, ayudados de antologías o de experiencias o del trabajo colaborativo con otros docentes, tanto de la misma escuela, como, en un caso interesante, de la misma zona escolar. Otro de los caminos seleccionados por algunos docentes fue realizar búsquedas personales en diferentes medios y espacios, relacionados con la reforma y su puesta en operación, que de alguna manera les permitiera conocer los fundamentos de las acciones que implementaban en el salón de clases.

Un hecho importante de mencionar es que los docentes de las escuelas, por usos y costumbres de la comunidad educativa, han definido fechas muy específicas en las que los estudiantes deben ya de haber adquirido un aprendizaje específico, y que de alguna manera se ha convertido en una convención; de acuerdo a los entrevistados, por ejemplo, para finales de octubre y/o principios de noviembre, los alumnos del primer grado ya tendrían que leer y escribir, o al menos mostrar avances en ese aspecto; los docentes comentaron que, de no ser así, generalmente se enfrentan a cuestionamientos tanto de los directores de las escuelas como de los padres de familia, con cuestionamientos y comentarios que tienden a menospreciar la labor del docente del grupo, señalándolo como “mal maestro...ni siquiera puede hacer que sus alumnos lean y escriban...”; de nuevo, en voz de los docentes entrevistados, estos usos y costumbres, entre otros muchos que existen en las escuelas, no son considerados por la RIEB y no lo fueron durante el desarrollo de la implementación, lo que trajo consigo una disputa importante en los docentes, más de ética laboral que de moralidad entre lo que deberían hacer como parte de la reforma y lo que tendrían que realizar para mantener el prestigio adquirido en la comunidad educativa.

*Variable M1C2V4: Fundamentación teórica/conceptuación de términos*

Una práctica común en el trabajo educativo, en cualquiera de sus niveles, es determinar un punto de partida a partir del cual adecuar lo que se pretende desarrollar con las condiciones reales del contexto, de la población y de la organización objetivo; en las escuelas de cualquier nivel, uno de los primeros ejercicios que se realizan al inicio del curso o de una asignatura es un diagnóstico, especialmente en el caso mencionado, de los aprendizajes. Lo mismo ocurre en términos de gestión; cuando se pretende realizar una gestión, de cualquier tipo, especie o finalidad, un ideal importante es reconocer las características del momento, que permitan determinar y anticipar los posibles obstáculos o situaciones que entorpezcan u obstaculicen el desarrollo de los procesos planificados.

En el caso de la implementación de la RIEB, que implica una revolución en las perspectivas filosóficas, pedagógicas y didácticas como manera de ver y entender a la educación, un requisito ineludible es conocer las condiciones del contexto, en lo organizativo,

en lo infraestructural y especialmente en lo conceptual, relacionado con los fundamentos teóricos de los que parten los docentes, de tal forma que el proceso de integración de los principios teóricos de los que parte la RIEB ocurra de manera más eficiente y se traslade eficazmente al trabajo diario de los docentes encargados de llevar a la práctica las estrategias y las acciones de la reforma.

Como una inquietud, pero también como una preocupación y un factor determinante en la realidad de la implementación, los docentes en su totalidad mencionaron que el tema conceptual se convirtió, y sigue siendo, el mayor obstáculo para la correcta o adecuada operación de la Reforma; esto, trasladado al momento de la operación de la política educativa, deriva en situaciones y hechos que impactan directamente dos momentos importantes para la operación de la reforma: la capacitación para la implementación y la operación de la reforma en el aula.

Un docente entrevistado fue muy claro cuando comenta: “...tuvimos una dificultad conceptual tremenda, especialmente porque cada asignatura se maneja de forma distinta...además, no entendía lo decían los asesores, ni durante la capacitación ni durante el seguimiento, así que si quería hacer algo, tenía que estudiar por mi cuenta...es que la asesora se confundía con los conceptos...creo que el gran problema es la conceptualización: no nos dijeron exactamente qué es una competencia... y cuando le preguntaba al asesor que nos tocó, me respondía muchas cosas, pero al final no entendía qué era una competencia...” (IC4).

Las escuelas primarias del Estado de Yucatán tienen características de operación *sui generis*, si se compara con otras escuelas de otros niveles, o del mismo nivel pero de administración privada: los tiempos efectivos de clase se encuentran disminuidos por actividades que corresponden a otra índole distinta a la educativa; la experiencia del autor en la observación de la organización de las escuelas primarias, en conjunto con las vivencias de docentes de grupo con los que se ha podido intercambiar opiniones y comentarios a este respecto, permite decir que el tiempo efectivo de trabajo didáctico en un grupo regular de cualquier zona y/o contexto del Estado es de aproximadamente 1/3 del horario de clases.

La afirmación anterior se encuentra fundamentada en el hecho de que dependiendo del ciclo, los horarios de clase son distintos: 1º y 2º grados tienen horario de entrada a las 7:00 AM

y de salida entre 11:00 y 11:30, dependiendo de los acuerdos tomados por los directivos, los docentes y los padres de familia, y también del contexto en el que se encuentran; el segundo ciclo, 3º y 4º grados, tienen el mismo horario de entrada, 7:00 AM, y de salida entre 12:00 IM y 12:30 IM, de igual forma dependiendo de los factores mencionados para el ciclo anterior; el tercer ciclo, 5º y 6º grados, con el mismo horario de entrada, y de salida no más tarde que las 12:30 IM. Estos horarios, en algunas zonas del estado, pueden incrementarse hacia las tardes, pero únicamente en las regiones rural e indígena, en donde algunos programas compensatorios se desarrollan, lo que en algunos casos hace permanecer a los estudiantes en las escuelas, y en otros los hace regresar después de alimentarse en la casa familiar.

Dentro de los horarios descritos, algunas actividades no curriculares o distintas a las actividades didácticas son realizadas por los docentes; durante los minutos posteriores a la entrada, los alumnos son organizados en una zona amplia, que puede ser la plaza cívica o la cancha de deportes, para realizar la activación física, lo que toma entre 10 y 15 minutos; posteriormente, dependiendo del contexto en el que se encuentran, pero que puede ser observado en prácticamente todas las escuelas, los alumnos toman un espacio de entre 10 y 15 minutos para tomar el desayuno escolar; en las regiones rural e indígena, el tiempo que se toma para esta actividad generalmente es mayor, alrededor de 25 minutos. Es hasta ese momento en el que los docentes comienzan propiamente con la labor docente planificada para el día, hasta la hora marcada para el receso o descanso, que habitualmente es de 30 minutos y entre las 9:00 y las 9:30 AM, de nuevo dependiendo del contexto o región en la que se encuentre la escuela.

En algunos casos, los recesos o descansos están organizados de acuerdo a los ciclos escolares, como sucede en escuelas primarias con poblaciones mayores a 200 o 300 alumnos, con la intención de que los estudiantes de grados avanzados no tengan contacto con alumnos de los grados menores. Regresando del receso o descanso, y dependiendo de las actividades que le correspondan al docente durante ese tiempo, o debido a que en algunas escuelas se realiza de nuevo la activación física, se puede observar un espacio de tiempo de entre 10 y 15 minutos para reiniciar de nuevo con la labor docente planificada para el día, lo que en el caso del 1er ciclo, no es mayor a 50 o 60 minutos.

Además de lo anterior, no es una práctica común en las escuelas, organizar el trabajo por horario por asignatura; es decir, el docente tiene la libertad de trabajar la asignatura que considere necesaria en cualquier momento del horario de clases, y en cualquier día de la semana, siendo que habitualmente el tiempo efectivo de clases durante el día y durante la semana lo utilizan para trabajar con las asignaturas Matemáticas y Español.

Lo descrito con anterioridad es una realidad que es conocida y aceptada por todos los niveles de la organización del Sistema Educativo del Estado, desde los docentes de grupo hasta los Jefes de Sector; existen escuelas que en este sentido son excepciones, mas no son una mayoría importante. La reforma, como se encuentra planificada, define los contenidos o temas que deben ser trabajados durante las jornadas de clases, y durante la etapa piloto, los asesores tuvieron la tarea de enseñar y guiar a los docentes respecto de las propuestas de estrategias y actividades que debían realizarse para lograr trabajar todos los temas y contenidos de los programas, y de la manera propuesta por la reforma; el no considerar los usos y costumbres que existen al interior de las escuelas puede considerarse un factor más que dificultó la implementación.

Una maestra entrevistada comentó que algunos padres de familia consideraban el trabajo con proyectos, o la realización de proyectos para que los alumnos desarrollen competencias "...como un juego, que porque no sabían de qué se trataba, y lo que querían era que sus hijos al menos aprendieran a leer y escribir..." (IC11). Otro docente entrevistado mencionó que de la misma forma en la que los docentes eran capacitados y asesorados durante la etapa piloto, también los directores debieron ser capacitados, ya que, comentó cuando alguna duda surgía, el director o directora de la escuela generalmente no podían responder a las dudas que surgían, o de plano no se encontraban en las escuelas, lo que también es una costumbre muy arraigada en las escuelas del Estado.

Lo encontrado en este Momento 1, a partir de las voces de los entrevistados, es que no fueron considerados en medida importante, los factores del contexto ni de los actores participantes; más que un diagnóstico del estado de las condiciones requeridas para la implementación, el producto fue una caracterización normativa de los espacios de trabajo, que

no profundizaron mucho en sus condiciones para hacer posible la transformación curricular exitosa.

## Momento 2: Normativo

Conocidos los factores del contexto y de los actores que se verán involucrados en la operación de la reforma, el siguiente momento de la implementación es la elaboración del plan de trabajo general; el Plan de trabajo debe contener una serie de estrategias y acciones que, considerando los factores o las variables ya conocidas por lo obtenido en el pilotaje, responda a cada una de ellas, sean vistas tanto como ventajas o hechos favorables durante el proceso, como lo contrario; la planificación estratégica situacional, como ha sido mencionado con anterioridad, parte de la idea de que los contextos de implementación o de gestión no siempre son los mismos, aun cuando estén conformados por los mismos individuos, pero que difieren de acuerdo al momento histórico en el que se encuentran; a las situaciones de la sociedad derivada de algún hecho de cualquier índole, o a los distintos estados de ánimo o niveles de motivación de los sujetos que participarán de las estrategias o de las acciones definidas.

Sin la construcción de un Plan de trabajo, la operación que se realice de la implementación de la reforma disminuye su potencial de éxito; la integración de las opiniones de los participantes es de importancia prioritaria en el desarrollo de la reforma; sin una evidencia clara que surja de las respuestas de los entrevistados, que de alguna manera ha sido expresado en otro momento de este análisis de información, es posible decir que o no existió una caracterización del contexto, es decir, no hay datos que permitan describir esta categoría que, necesaria para el proceso, queda sin información.

Las variables definidas para el Momento 2 Normativo no fueron posibles de identificar en las entrevistas realizadas a los docentes; de ahí la falta de presencia en este apartado de las variables y su codificación; en este sentido, no fue posible determinar la existencia de un plan de acción para la implementación.

### Momento 3: Estratégico

La elaboración del Plan de Trabajo General, aun cuando considere las características del contexto y contenga estrategias que permitan en lo ideal un proceso de implementación adecuado, y que además considere las posibles limitaciones u obstáculos que pueden presentarse, no será el más adecuado si no son considerados otros factores relacionados directamente con la operación de la implementación. En este momento se procura establecer la viabilidad del Plan, considerando aspectos de carácter organizacional y de infraestructura; en este momento, se realiza un análisis dialéctico entre lo necesario y lo posible de acuerdo a lo establecido en el Plan, entre el deber ser y el poder ser. Se buscan las mejores formas de resolver la capacidad política, económica y organizativa para ejecutar los proyectos, planes, operaciones, acciones y sub-acciones, mediante la comprobación de las condiciones tanto humanas como materiales requeridas para poner en operación el Plan.

#### *Variable M3C1V1: organización de la capacitación*

Un aspecto importante para la operación de la Reforma tiene que ver con las funciones de los asesores y responsables del seguimiento; los docentes entrevistados comentaron que “...hubo acompañamiento pero no fue constante, los asesores visitaban las escuelas para platicar con los docentes, más que para mostrarnos cómo deberíamos trabajar los proyectos...” (IC5) otro docente comentó que “...no siempre se dio el acompañamiento, de hecho, prácticamente no hubo asesoría ni seguimiento, quizás porque estábamos lejos de Mérida o no sé porque. Me dijeron al principio del curso que nos acompañaría una asesora, pero pues no llegó, y cuando llegó, ya había pasado un buen tiempo de empezado el curso...” (IC4).

Relacionado con aspectos de orden didáctico, pero que tiene relación con la organización para la implementación, es el tema de los materiales; se desconoce si a nivel nacional se presentó la misma situación, pero a nivel estatal, la disponibilidad de los materiales necesarios o no existía o no había en la cantidad requerida, tanto para el docente como para los estudiantes. Los docentes comenta: “...no dieron materiales, se remitía al docente a los materiales virtuales, que no siempre se encontraban disponibles, entonces, no se tenían los libros del docente o del alumno al principiar el curso escolar y pues así cómo era posible

trabajar la reforma...” (IC3); otro docente entrevistado comentó “...se comienza el trabajo en el primer grado, sin programa; únicamente con algunos libros del alumno, no todos los tenían, y pues tenían que compartirlos con sus compañeros, y para nosotros, pues también ver la forma de trabajar con el material incompleto...” (IC7).

La labor docente, desde un ideal, debe estar conducida por docentes de carrera, formados en escuelas formadoras de docentes. Si bien es cierto que existen otras licenciaturas que tienen variados grados de afinidad con la docencia, la formación en la práctica docente tiene características muy particulares, especialmente en el nivel de la educación primaria.

Entonces, se entiende como una obviedad el que los capacitadores, asesores y encargados del seguimiento de la reforma sean docentes de educación primaria, quienes tanto por experiencia como por conocimiento del grupo, se encuentren habilitados para desarrollar el proceso. Los docentes entrevistados comentaron que “...en varios casos, los docentes de la implementación no lo eran de profesión, y durante la generalización, como guías, tampoco...algunos directores tampoco son docentes, y han llegado a donde están no sabemos por qué...además, los directores no conocían la reforma o no les importó conocerla...” (IC9).

*Variable M3C2V2: esquema de seguimiento*

Como parte del mismo momento 3, en relación con la organización para la implementación, y de nuevo considerando que el Plan de Trabajo debería contener estrategias y acciones que definieran un orden y una lógica del proceso, no es posible establecer una estructura organizativa clara; desde una lógica organizativa, es probable que la falta de una organización bien establecida, en donde se hayan determinado con intención de eficacia en la operación de los procesos, produzca resultados de operación alejados de los ideales, que sumados a las deficiencias señaladas en los momentos anteriores, polariza los resultados de la Reforma y en el caso, de lo esperado en la etapa piloto hacia productos distintos a los establecidos en la política educativa y en los propósitos de la reforma.

Un aspecto que visto desde el enfoque situacional, que refiere a la dinámica o dialéctica entre lo que se espera y lo que sucede en la realidad, es en este caso la capacitación, tanto de los capacitadores como de los docentes que son capacitados por los primeros. En este sentido,

se cree que el equipo estatal, dentro de su estructura de organización, debió establecer estándares o parámetros, tanto de los capacitadores en términos de sus competencias para la función que llevarían al cabo, como de los resultados específicos de la capacitación en los docentes que operarían la reforma en los salones de clase; de nuevo, en los documentos oficiales no se encuentran establecidas las características de formación o de desempeño que debían cumplir los capacitadores, ni los estándares o competencias que se buscaban alcanzar en los docentes capacitados, ni los indicadores que arrojen información sobre la calidad de los procesos, de los capacitadores o del desempeño de los docentes.

En voz de los docentes entrevistados: “...no fue suficiente la capacitación, de hecho, ni siquiera hubo seguimiento constante de lo que hacíamos; nos dijeron que nos visitarían dos o tres veces por semana, pero al final, casi ni iban y tampoco nos decían por qué, y nosotros teníamos muchas dudas...” (IC11)

Otro docente comentó: “...no hubo seguimiento... tampoco hubo claridad en la forma en la que se implementó la reforma, o sea, los asesores tenían muchas dudas. No estoy segura de sí por eso la capacitación que se dio fue diferente para los jefes de sector y supervisores, comparado con la de los docentes...la cosa es que nos obligaron a participar. Reconozco que lo que nos mostraron nos ayudó a trabajar lo plasmado en la RIEB, pero a veces lo hacíamos mecánicamente, sin entender muy bien porqué lo hacíamos...” (IC2) “...hubieron muchas dificultades; se puede decir que no hubo capacitación, porque ni el asesor ni el docente sabían cómo entender y manejar los programas...conceptos tan básicos como competencias no quedaron claros para el asesor, por lo tanto tampoco para el docente, y no se sabíamos cómo trabajar por competencias”.

Prácticamente los asesores nos decían como trabajar la reforma, sin explicarnos por qué tenía o debía ser de esa forma...” (IC9) “...los asesores no tenían claridad en cómo desarrollar la implementación. Nosotros que participamos en el pilotaje no logramos aclarar nuestras dudas, por lo que no nos sentíamos preparados para ser guías, cuando nos pidieron que lo fuéramos después, durante la etapa de generalización; es que parecía que los asesores no habían logrado entender tampoco como desarrollar la reforma...se intentó [sic] hacer los proyectos como

decían los asesores, pero siempre nos atrasábamos, y pues eso no era bueno para nosotros...” (IC1).

*Variable M3C3V3: acuerdos de y entre los actores involucrados en la implementación*

Los comentarios de los docentes sobre este tema se presentan de la siguiente manera: “...no se acordó que los docentes de la etapa piloto fueran docentes de carrera, y tampoco los que fungieron como guías durante la generalización, de hecho, me parece que hubo una falta de acuerdos entre las dependencias involucradas para mantener a los docentes en las mismas escuelas, después del pilotaje...” (IC9) “...los docentes del pilotaje fuimos invitados a participar como guías para la generalización, pero para eso no se nos capacitó, solo nos invitaron y ya, y pues como fue invitación, algunos accedieron y otros no...en mi caso pues como solo me invitaron y no me dijeron hacia dónde dirigirme, cómo le íbamos a hacer, si alguien nos diría cómo trabajar con los docentes, pues no fui guía, y además cambié de escuela y en mi otra escuela me asignaron otro grupo que no estaba ni en la generalización ni en el pilotaje de segundo y quinto, así que ya no hice nada...algunos compañeros de primero supieron que participe en el pilotaje y de pronto se acercaban a preguntarme alguna duda, pero así como ser guía, no, nunca...” (IC3)

#### Momento 4: Táctico-operacional

En este momento, visto desde el enfoque situacional, es cuando se presenta la mediación entre el conocimiento y la acción. El proceso, como esta propuesto por el enfoque, busca el aprendizaje de la relación plan-realidad, y su monitoreo constante, lo que lleva a mejorar la capacidad de cálculo y de respuesta en las distintas etapas de la implementación, a partir de una constante realimentación de la información, derivada de los hechos, las reacciones y los resultados, como se van presentando en el momento en el que ocurren. La idea es apreciar la situación en la coyuntura y actuar en consecuencia, porque ya se tiene una idea, clara y contextualizada del proceso que puede ocurrir y se tienen los elementos suficientes para enfrentar cualquier limitación u obstáculo que se presente. Es en este momento de la operación en donde se regresa a observar la Situación Inicial, se confirma la Situación Inicial, se

determinan los cambios que puedan haber ocurrido en la Situación Inicial y se reelaboran las estrategias y las acciones, buscando alcanzar el objetivo planteado. Esto es lo que se conoce como la mecánica dinámica del momento táctico operacional.

***Variable MAC1V1: identificación de las acciones realizadas***

Los docentes entrevistados refieren que más allá del seguimiento y monitoreo ocurrido durante la operación de la etapa piloto, que desde sus perspectivas tuvo como propósito guiar la operación como estaba ya planificado, y no para reelaborar las estrategias a partir de las circunstancias del contexto que se iban presentando, no hubo una participación activa por parte de los docentes, en reuniones o en análisis del proceso de implementación mientras ésta se fue presentando.

Los documentos oficiales hacen referencia de eventos que sucedieron en distintas fechas, presumiblemente durante el curso escolar que duró la etapa piloto, más no se tiene una claridad de las razones de los eventos, y tampoco de la asistencia de los docentes participantes en el pilotaje, en esos eventos. “...no participé en procesos de evaluación, de hecho, no recuerdo que alguien nos haya invitado a participar en alguna reunión o evaluación de lo que estábamos haciendo en las escuelas...no sé si a lo que se refiere es a una reunión que nos dijeron era de evaluación y que fue como un curso-taller, en el que teníamos que entregar un proyecto como producto final del taller.” (IC3); “... en mi caso, participé en un evento de análisis de libros gratuitos y también en un evento que se llamó 1er Congreso Estatal de Educación Básica, que recuerdo fue durante el curso escolar 2008-2009, pero no sé para qué sirvió o si lo que pasó sirvió como evaluación de la reforma.” (IC2) “...no participé en ningún evento relacionado con evaluación de la reforma...de hecho, no participé en ninguno de los eventos que me muestra y me dice que están reportados en el documento que me mostró...” (IC9)

En general, los comentarios de los docentes van en ese mismo sentido: “...no participé en ningún proceso de evaluación...” “...nunca se participó en algún evento de evaluación de la reforma...” “...no participamos los docentes en evaluaciones relacionadas con la implementación...”. Otro docente refiere su participación en eventos de evaluación de la

reforma de la siguiente manera: "...si nos dijeron, pero no todos fuimos, porque no tenía caso ir si no estábamos haciendo las cosas que la reforma decía...".

***Variable M4C2V2: Identificación/comprobación de los resultados propuestos por la política educativa***

La implementación y operación de una política educativa tiene sentido en los resultados, demostrables, que surgen a partir de ella; los resultados dependen de muchos factores, que van desde la planificación hasta la manera en la que los operadores y actores involucrados integran a su labor lo que ha sido establecido como estrategias y acciones a realizar, sin dejar de lado las situaciones y hechos del contexto, y las características personales, profesionales y valorativas de los actores involucrados.

Más allá de los resultados medibles en términos de la política educativa, que han sido mencionados al principio de este documento, existen metas u objetivos de corto y mediano plazo, que en su integración como un todo responden a los propósitos expresados en los documentos oficiales; así, se espera que los docentes transformen su práctica docente, considerada como obsoleta o al menos tradicionalista, para dar paso a una nueva forma de enseñar, dirigida al aprendizaje y al desarrollo de competencias en los estudiantes; también se espera que durante el proceso, los alumnos desarrollen un sentido práctico de lo que aprenden, de tal forma que el aprendizaje se entienda como realmente significativo y signifiante; se espera que las estructuras organizativas de las escuelas y de los salones se transformen en espacios o ambientes que permitan y favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de competencias, tanto las que son consideradas como genéricas, como las que son necesarias para lograr la adecuada articulación curricular entre los niveles educativos por los que transita el estudiante durante su vida académica.

Los docentes entrevistados comentaron que "...se deja a un lado lo que los asesores dijeron, y se busca que el alumno aprenda a como dé lugar, lo que se logra con los métodos antiguos; se trabaja en la generalización de acuerdo a lo que el docente entendió, cuando fue del pilotaje, de la reforma...llega octubre, y los niños no han 'descubierto' lo que dice el programa que debía descubrir, entonces, los resultados de aprendizaje se lograron, pero no porque se siguió la reforma, sino porque optamos por trabajar como lo hacíamos antes..." (IC3).

**Variable MAC3V3: Estado de la práctica profesional de los docentes como producto de la RIEB**

Un aspecto importante de considerar durante la planificación para la implementación es la resistencia al cambio; de acuerdo a Rondinelli et al (1990), la resistencia al cambio es uno de los factores que más afectan negativamente la puesta en marcha y operación de una reforma educativa, especialmente si no fue considerado en la planificación de la operación de la reforma. En este sentido, los docentes entrevistados comentaron su sentir con respecto de la forma en la que se desarrolló la etapa piloto: "...hubo mucha apatía y dispersión; en realidad no se trabaja de acuerdo a lo establecido en las capacitaciones, así que solo escuché, y seguí trabajando de la misma manera...es que no tiene caso trabajar de otra forma, porque el niño no aprende; otro docente mencionó: "...cumplimos por momentos, pero los niños tienen que aprender porque lo exigen los padres de familia, así que fue necesario recurrir a lo que ya sabemos hacer y nos enseñaron en la normal para dar resultados; a veces lo mezclábamos con la reforma, pero no siempre fue así..."

Otro docente entrevistado comentó que "...los padres de familia presionan para que los niños demuestren los resultados que ellos suponen que deben tener de acuerdo con el momento del curso.. pronto nos dimos cuenta...quizás no entendimos de qué se trataba la reforma porque no logramos que los niños aprendan lo que debían aprender así que mejor terminamos haciendo lo que sabemos, porque pues para que tener al director encima porque los padres de familia te vayan a acusar de que los niños no aprenden..."

Otros comentarios fueron en el siguiente sentido: "...nadie tenía un concepto común de lo que es una competencia, un proyecto...ni siquiera de lo que es una competencia didáctica, entonces, cuando el niño no aprendía, pues decidíamos cómo trabajar, y luego le comentaba al asesor, que ya no qué más podría decirnos, si ellos también son maestros de primaria y saben que si no aprenden los niños, los 'majados' somos los maestros..."; otro docente comentó que "...los asesores, al final, solamente escuchaban la forma en la que se trabajó la reforma, y no les quedaba de otra que aceptar la forma de trabajar que se estableció, aunque fuera distinta a lo que la reforma planteaba...en realidad, no le hacíamos mucho caso a lo que los asesores nos decían...siempre de una o de otra forma se terminaba trabajando como lo hacíamos antes..."

### **El apartado cuantitativo del estudio**

Como fue definido en el apartado de la metodología, a partir de las entrevistas y del análisis que se ha realizado mediante el uso de las categorías de análisis, surgen aspectos muy puntuales y específicos de la implementación de la reforma. Con la intención de conocer las opiniones de los docentes acerca de la generalización respecto de la reforma, y además, corroborar si la información resultante del análisis de las entrevistas es compartido por los docentes que se encuentran trabajando en estos momentos con el Plan y los Programas de la reforma, se construyó una herramienta cuantitativa para recolectar la nueva información y complementar la información obtenida en las entrevistas. Para esto, fueron seleccionados los temas o puntos de opinión comunes en todos los entrevistados y se construyó una escala de opinión tipo Likert; los ítems se construyeron considerando el aspecto a conocer, personalizándolos, con la idea de que el docente que responde se visualice en la situación descrita por el ítem.

Para probar la calidad del instrumento cuantitativo, se realizó un monitoreo considerando a 30 docentes de distintas escuelas primarias las cuales fueron consideradas para la 2ª jornada de práctica de los estudiantes de la Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña. El grupo de monitoreo fue seleccionado por conveniencia. Se solicitó a los docentes que respondieron el cuestionario, comentar y realizar las anotaciones pertinentes en el caso de que encontraran alguna dificultad para entender la afirmación planteada por cada uno de los ítems; en los casos que así fue comentado o anotado, se hicieron las correcciones correspondientes, que en general refirieron a cuestiones gramaticales y de clarificación de las ideas. Con los cuestionarios respondidos, se capturaron en una base de datos elaborada en SPSS versión 20; se corrió el algoritmo correspondiente al análisis de confiabilidad, obteniendo una puntuación de .732 para el coeficiente de confiabilidad de Cronbach, que de acuerdo a la teoría clásica de la estadística, corresponde a un instrumento cuya consistencia interna es suficiente para ser considerada una herramienta útil para el propósito por la que fue construida.

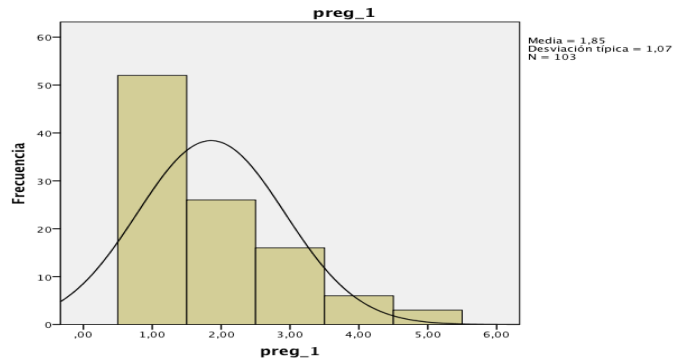
De acuerdo con Hernández (2003), un instrumento de medición debe cumplir con al menos el requisito de la confiabilidad, que refiere al grado en que la administración repetida de un instrumento de medición sobre el mismo objeto de estudio produce resultados similares.

Para obtener la validez, se sometió el instrumento al análisis crítico de tres personas dedicadas al área de la investigación, quienes hicieron las observaciones que consideraron pertinentes, las cuales permitieron mejorar el instrumento, el cual quedó constituido por 18 ítems.

Confirmado que el instrumento cumple con el requerimiento mínimo para ser considerada una herramienta útil, el cuestionario fue administrado a 120 docentes de educación primaria, en una muestra totalmente por conveniencia, considerando a las escuelas que participan en la “Red de Escuelas Formadoras de Docentes” de la Escuela Normal Rodolfo Menéndez de la Peña”. Les fue solicitado a los estudiantes normalistas del 4º grado que fungieron como administradores de los instrumentos en sus respectivas escuelas; para el caso, se les explicó en detalle el contenido, el formato y la manera en la que el cuestionario debía ser administrado. De los 120 cuestionarios, fueron recuperados 108 cuestionarios.

El análisis de confiabilidad para la muestra de docentes de la muestra seleccionada fue de .754 para el estadístico Alfa de Cronbach; como fue definido ya durante el monitoreo del instrumento, es posible decir que los resultados otorgan un grado importante de confianza para explicar y fundamentar tanto los ítems que lo componen como la razón de su construcción, que en este caso es corroborar la información producida por el análisis cualitativo de las entrevistas a los docentes que participaron en la etapa piloto de la implementación de la reforma.

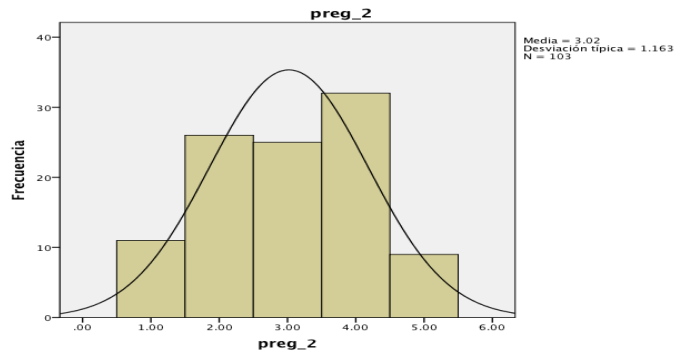
En cuanto a las respuestas por ítem, el primero “Conozco el proceso que se utilizó para seleccionar las escuelas que participaron en alguna de las etapas del pilotaje de la reforma.” presenta los resultados mostrados en la figura 1



*Figura 1: resultados del ítem 1 Conozco el proceso que se utilizó para seleccionar las escuelas que participaron en alguna de las etapas del pilotaje de la reforma.”*

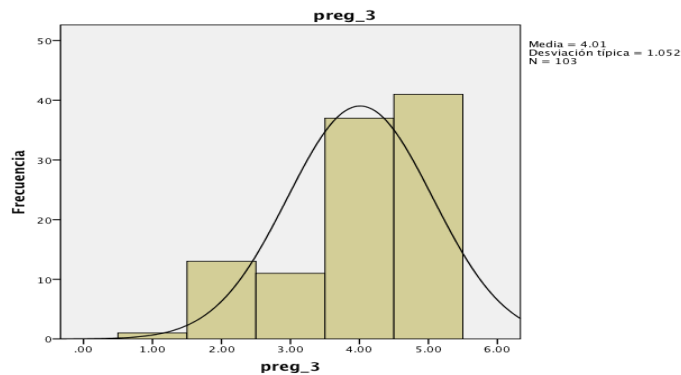
Como puede observarse, los docentes respondieron en mayor proporción hacia el espacio de la escala que considera el desacuerdo parcial o total respecto de la afirmación planteada; notamos que aproximadamente 80 docentes respondieron en ese sentido.

El ítem 2, “Los asesores se encontraban lo suficientemente preparados para capacitar y/o guiar el proceso de implementación.”, muestra una distribución particularmente interesante; en una proporción similar, los docentes respondieron en los espacios medios de la escala; se encuentran tanto de acuerdo como en desacuerdo con la idea que plantea el ítem, pero también se encuentran indiferentes o sin opinión con ella; esto puede ser explicado suponiendo que los docentes, en general, prefieren no asumir una posición que pueda afectar de alguna manera el desempeño de su labor. En el caso de que así sea, el ítem únicamente explica que los docentes prefieren mantener su opinión sobre el docente que le asesoró, en reserva. La figura 3 muestra la distribución de este ítem.



*Figura 2: respuestas al ítem 2 “La asesores se encontraban lo suficientemente preparados para capacitar y/o guiar el proceso de implementación.”*

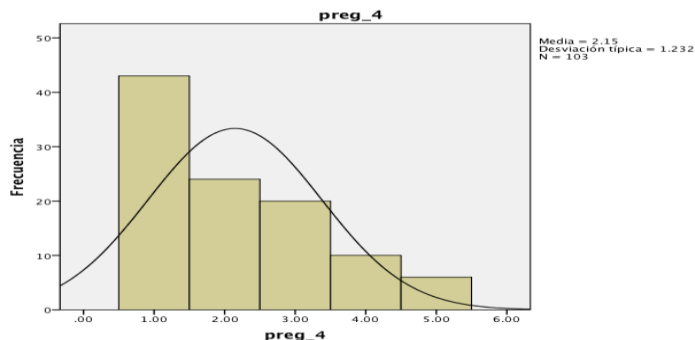
La figura 3 muestra el comportamiento del ítem 3 “Conceptualmente, me quedó claro qué es Educar por competencias, qué es una competencia, qué es un proyecto, qué es un aprendizaje esperado.” Se puede observar que el resultado señala una tendencia hacia el espacio de acuerdo de la escala, mostrando que aproximadamente 75 de los docentes que respondieron comulgan con la idea expresada por el ítem.



*Figura 3: resultado del ítem3 “Conceptualmente, me quedó claro qué es Educar por competencias, qué es una competencia, qué es un proyecto, qué es un aprendizaje esperado.”*

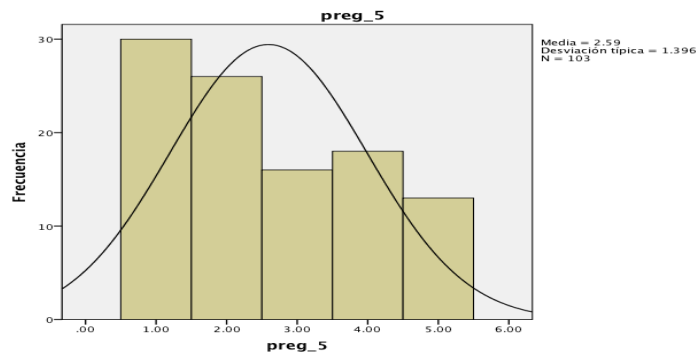
El ítem 4, “Conozco los indicadores para la selección de los docentes que participaron en las etapas del pilotaje de la RIEB”, señala una clara tendencia hacia la región de la escala del desacuerdo; la figura 4 muestra como cerca de 80 docentes estuvieron en desacuerdo con la

idea expresada por el ítem, que señala hacia el desconocimiento de las razones de la selección de los docentes que participaron en la etapa piloto de la reforma.



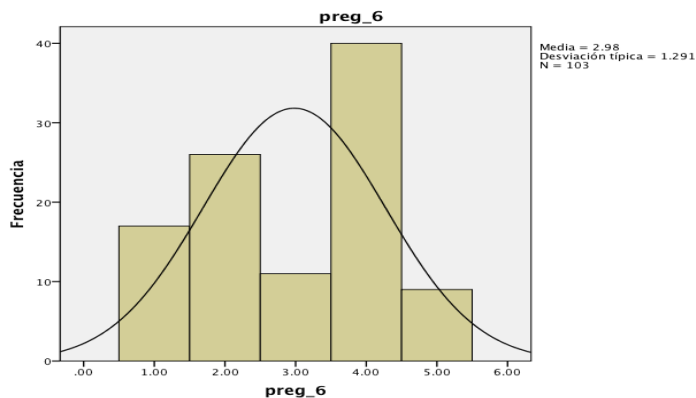
*Figura 4: resultados del ítem 4 “Conozco los indicadores para la selección de los docentes que participaron en las etapas del pilotaje de la RIEB”*

El ítem “Estoy enterado de que todos los contextos socio-geográficos que existen en el estado fueron incluidos en las distintas etapas del pilotaje de la RIEB” muestra un comportamiento similar al anterior: existe desconocimiento entre los docentes de las razones y las características más importantes de la implementación de la reforma. En el caso del ítem 5, los docentes declaran que no conocen si todos los contextos socio-geográficos en los que se encuentra dividido el Estado de Yucatán fueron considerados para la etapa piloto de la reforma; este resultado concuerda con lo expresado por los docentes durante las entrevistas, en relación a las diversas ideas que tienen respecto de la selección que se hizo de las escuelas primarias. La figura 5 presenta la distribución del ítem 5.



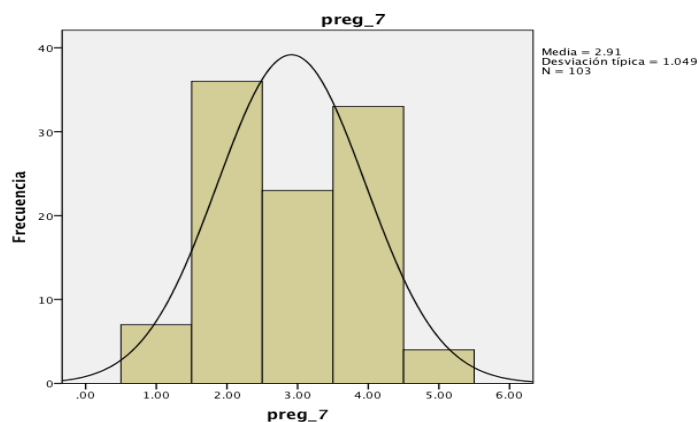
*Figura 5: resultados del ítem 5 “Estoy enterado de que todos los contextos socio-geográficos que existen en el estado fueron incluidos en las distintas etapas del pilotaje de la RIEB”*

El ítem 6 “Los alumnos no tienen el nivel de conocimientos necesarios para trabajar con ellos la propuesta didáctica de la RIEB” muestra un comportamiento interesante: aproximadamente 50 docentes respondieron que se encuentran en algún grado de acuerdo con el hecho de que los estudiantes no se encontraban y/encuentran preparados para afrontar el tipo de tarea que propone la RIEB; aproximadamente 25 de los docentes piensan que si lo están, y 10 docentes prefirieron no emitir su opinión. Aunque algunos docentes externaron cierto grado de complejidad entendiendo la idea del ítem, en general las respuestas corroboran lo dicho por los docentes entrevistados, participantes de la etapa piloto de la implementación. La figura 6 muestra la distribución de las respuestas del ítem 6.



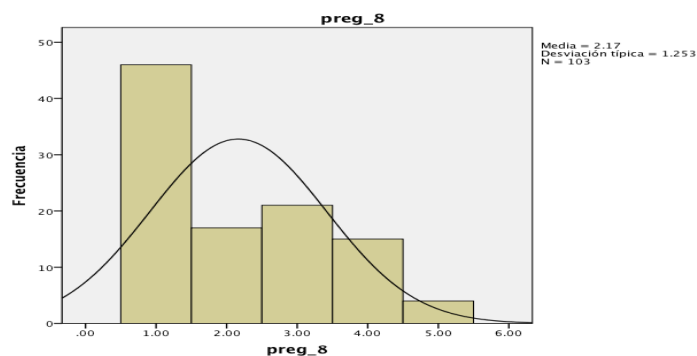
*Figura 6: respuestas del ítem 6 “Los alumnos no tienen el nivel de conocimientos necesarios para trabajar con ellos la propuesta didáctica de la RIEB”*

La Figura 7 presenta el resultado de las frecuencias del ítem 7: “El acompañamiento de los asesores durante la etapa de implementación de la RIEB fue constante y de calidad.”; como se puede observar en ítems anteriores, los docentes respondieron en el espacio medio de la escala, en este caso en una proporción similar entre el acuerdo y el desacuerdo; lo que se infiere de la tendencia de respuesta es un muy estable patrón de respuesta que se mantiene constante entre la consideración del trabajo realizado y la aceptación de las mejoras que en su práctica, dejó en los docentes el acompañamiento; no estar de acuerdo por completo o estar de acuerdo por completo, o no expresar una opinión, es una manera de afirmar una postura con respecto de la reforma, que en su momento se definirá en los términos de los significados que los docentes construyan a partir del proceso de implementación.



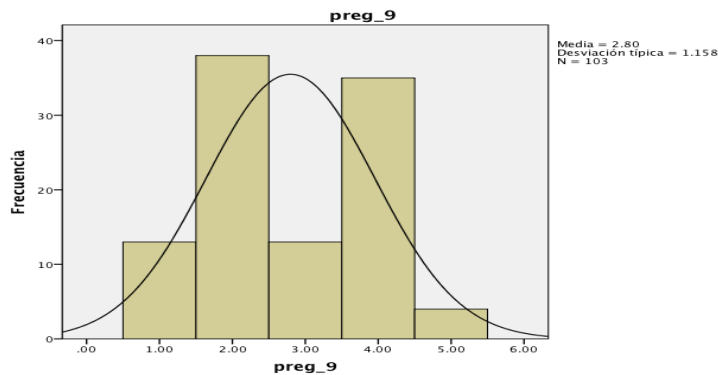
*Figura 7: respuestas del ítem 7 “El acompañamiento de los asesores durante la etapa de implementación de la RIEB fue constante y de calidad.”*

El ítem 8 presenta el siguiente comportamiento: se puede observar que aproximadamente 75 de los encuestados respondieron en la región de desacuerdo de la escala, siendo notable que más de 45 de los docentes respondieron que se encuentran totalmente en desacuerdo con la idea expresada por el ítem. El ítem dice que “Los materiales necesarios para la implementación de la RIEB, en cualquiera de sus etapas (pilotaje o implementación), llegaron a tiempo tanto a docentes como a alumnos.”; las respuestas de los docentes claramente corroboran lo mencionado por los entrevistados en las etapas previas, es decir, que los cursos escolares principian sin contar con los materiales didácticos necesarios para operar los programas de estudios. La figura 8 presenta el resultado del ítem.



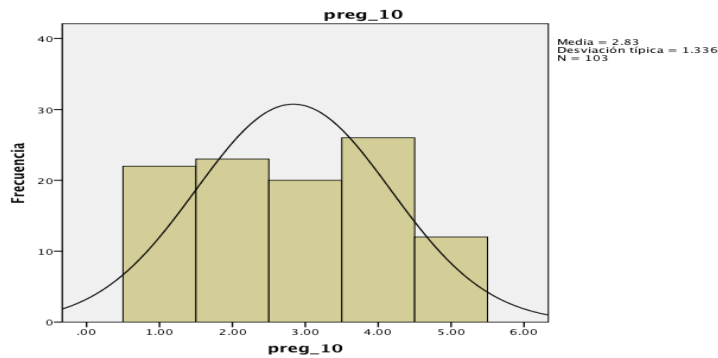
*Figura 8: resultados del ítem 8 “Los materiales necesarios para la implementación de la RIEB, en cualquiera de sus etapas (pilotaje o implementación), llegaron a tiempo tanto a docentes como a alumnos.”*

El siguiente ítem es: “Tenía claro en todo momento la forma, las estrategias y las acciones que debía llevar al cabo para implementar la RIEB en mi salón de clases.”; la idea del ítem refiere a la calidad del aprendizaje logrado por el docente en las capacitaciones, que tuvieron como propósito que estos utilizaran los materiales y las propuestas de la RIEB como una práctica diaria, como la nueva forma de enseñar a los estudiantes. Las respuestas de los docentes señalan que a una parte de ellos les quedó clara la forma en la que deberían trabajar la reforma, y a otra parte, de similar proporción, no le quedó claro cómo hacerlo; en un sentido, las respuestas de los docentes reflejan lo que los entrevistados expresaron anteriormente; las diferencias en los resultados expresados en la parte media de la escala son significativas y posiblemente más relacionadas con las características de la muestra que con la afirmación del ítem; es decir, los docentes encuestados se encontraban en servicio en todos los contextos geográficos en los que se divide el Estado, lo que posiblemente de razón del patrón de respuesta observado en este ítem.



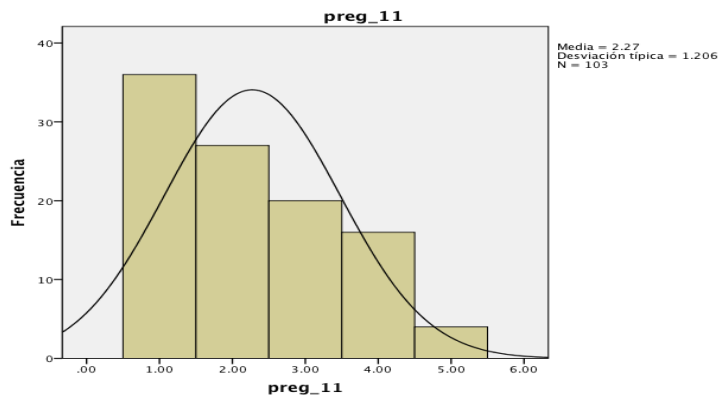
*Figura 9: resultados del ítem 9 “Tenía claro en todo momento la forma, las estrategias y las acciones que debía llevar al cabo para implementar la RIEB en mi salón de clases.”*

El ítem 10 tiene relación con la calidad del acompañamiento de los asesores durante las etapas de pilotaje y de generalización de la reforma: “Los asesores y guías de la implementación de la Reforma han sido los mejores apoyos cuando he tenido alguna duda sobre cómo trabajar los programas de estudio.”. Las respuestas muestran que los docentes, aproximadamente 40 de ellos, se encuentran en desacuerdo con la idea del ítem, 20 prefirieron no dar su opinión, y aproximadamente 35 se encuentran en acuerdo. La similitud en la proporción de las respuestas en referencia a los grados de acuerdo hace que los resultados de este ítem deban ser considerados con reservas. La figura 10 presenta la distribución de frecuencias del ítem 10.



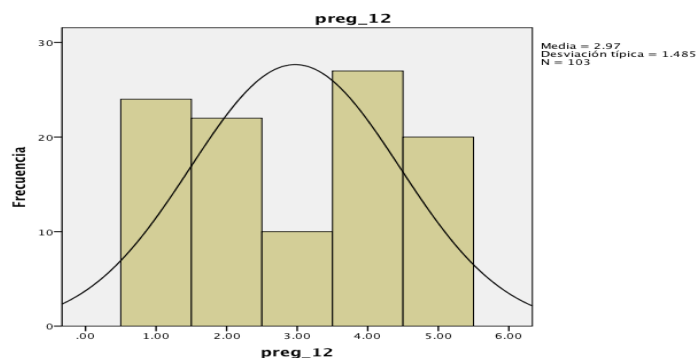
*Figura 10: resultados del ítem 10 “Los asesores y guías de la implementación de la Reforma han sido los mejores apoyos cuando he tenido alguna duda sobre cómo trabajar los programas de estudio.”*

El ítem 11 dice: “Tengo conocimiento de que los docentes que participaron en las etapas de pilotaje de la RIEB fueron invitados como Guías de la implementación, durante la Generalización de la Reforma.”; si bien es cierto no todos los encuestados participaron en la etapa piloto, siendo probable que ninguno de ellos haya participado, si es una opinión generalizada y conocida por el magisterio yucateco muchos de los comentarios derivados de los procedimientos relacionados con el pilotaje y con todas las etapas de la generalización. Independientemente de lo anterior, el ítem pregunta en función del conocimiento, y no busca explorar las razones de ese conocimiento o desconocimiento de los hechos; en ese sentido, una proporción importante de los docentes encuestados, aproximadamente 60, desconocen el dato planteado por el ítem; 20 de los docentes encuestados tiene conocimiento de los hechos que plantea el ítem, y alrededor de 25 prefirió no dar su opinión al respecto, probablemente por desconocimiento pleno del hecho. La Figura 11 presenta los resultados del ítem.



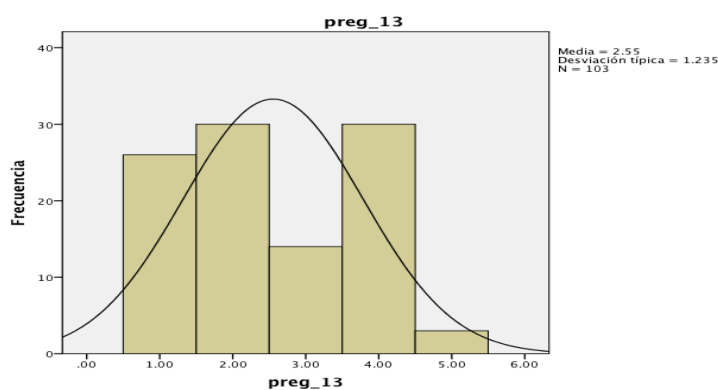
*Figura 11: resultados del ítem 11 “Tengo conocimiento de que los docente que participaron en las etapas de pilotaje de la RIEB fueron invitados como Guías de la implementación, durante la Generalización de la Reforma.”*

“Participe en uno o varios eventos relacionados con la evaluación de la implementación de la RIEB en el Estado.” Es la afirmación del ítem 12; los docentes respondieron en una proporción muy similar su grado de acuerdo o de desacuerdo con la idea del ítem, es decir, se puede inferir que en números aproximados, una mitad de los docentes han participado en evaluaciones sobre la reforma, y otra mitad no. En este caso, la simplicidad de la pregunta no permite argumentar más allá de lo ya argumentado como resultado. La Figura 12 muestra la distribución de las respuestas del ítem



*Figura 12: respuestas al ítem 12 “Participe en uno o varios eventos relacionados con la evaluación de la implementación de la RIEB en el Estado.”*

El ítem 13 afirma que “Dejé de lado lo que los asesores me decía, porque requería que el alumno aprendiera lo necesario, a su debido tiempo, aun utilizando métodos antiguos”; aproximadamente 55 de los docentes respondieron su desacuerdo con la afirmación, alrededor de 30 respondieron su acuerdo con la afirmación y alrededor de 15 prefirieron omitir su opinión. Los resultados presentados por la Figura 13 no son concluyentes, ni corroboran lo mencionado por los docentes entrevistados con anterioridad.



*Figura 13: resultados del ítem 13 “Dejé de lado lo que los asesores me decía, porque requería que el alumno aprendiera lo necesario, a su debido tiempo, aun utilizando métodos antiguos”*

El ítem 14 es en el que mayor proporción de docentes prefirieron omitir su opinión, en un número cercano a 30. El ítem afirma que “Los resultados de aprendizaje se lograron, pero no porque se siguió la reforma, sino porque optamos por trabajar como lo hacíamos.”; aparte del hecho mencionado, aproximadamente 55 de los docentes respondieron en la región de desacuerdo de la escala, lo que implica una divergencia importante con lo que los docentes entrevistados respondieron con anterioridad. En este caso, los resultados presentados en la Figura 14 no pueden ser considerados para presentar una argumentación en el sentido que sería ideal, es decir, como fundamental del análisis cualitativo de los datos.

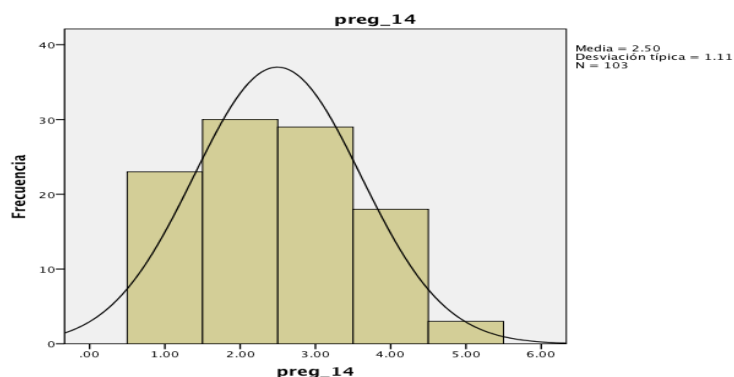


Figura 14: resultados del ítem 14 “Los resultados de aprendizaje se lograron, pero no porque se siguió la reforma, sino porque optamos por trabajar como lo hacíamos.”

El ítem 15 refiere a la resistencia al cambio en las nuevas formas de enseñar en el salón de clases, como resultado de la reforma: “Me resistí al cambio en la forma en la que me proponían la planificación de los temas de acuerdo a la RIEB.”. Claramente la Figura 15 presenta que los docentes se encuentran en desacuerdo con la idea expresada por el ítem, lo que contradice los comentarios vertidos por los docentes entrevistados en la fase anterior del estudio.

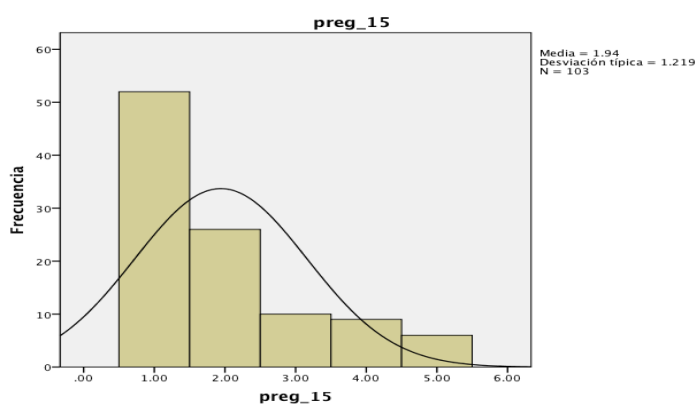
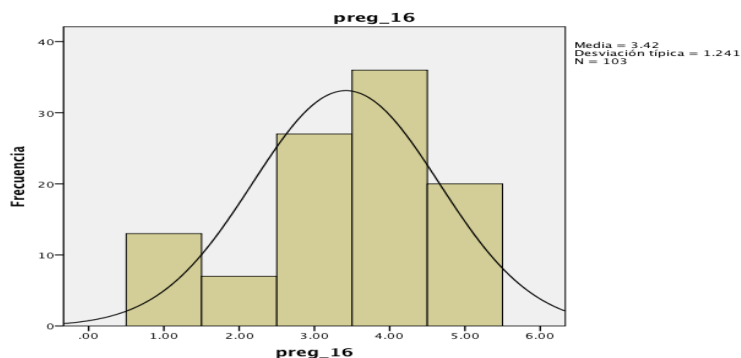


Figura 15: resultados del ítem 15 “Me resistí al cambio en la forma en la que me proponían la planificación de los temas de acuerdo a la RIEB.”

El ítem 16, “Los padres de familia presionan mucho para que los niños demuestren los resultados que ellos suponen que deben tener de acuerdo con el momento del curso”, contrario al anterior, confirma de manera importante lo que los docentes entrevistados comentaron: que los padres de familia son un factor importante que determina el desempeño de los docentes en el aula; siendo de esta manera, las propuestas de la reforma, quizás desconocidas en su amplitud por los padres de familia, no resultan un aspecto importante para ellos; lo más importante es lo que suponen, como parte de los usos y costumbres de cada escuela y de cada contexto socio-geográfico, que los alumnos deben de aprender en un periodo de tiempo específico. La figura 16 corrobora la afirmación.



*Figura 16: resultados del ítem 16 “Los padres de familia presionan mucho para que los niños demuestren los resultados que ellos suponen que deben tener de acuerdo con el momento del curso”*

Finalmente, el ítem 17 afirma que “Habitualmente observaba y consultaba a otros compañeros más experimentados sobre la forma en la que debería trabajar los programas de la Reforma.”; la distribución de las respuestas de aproximadamente 65 de los docentes se encuentra en la región de acuerdo de la escala, hecho que confirma lo que fue comentado y enfatizado por los docentes entrevistados en la fase anterior del estudio; la Figura 17 muestra la distribución de frecuencias del ítem.

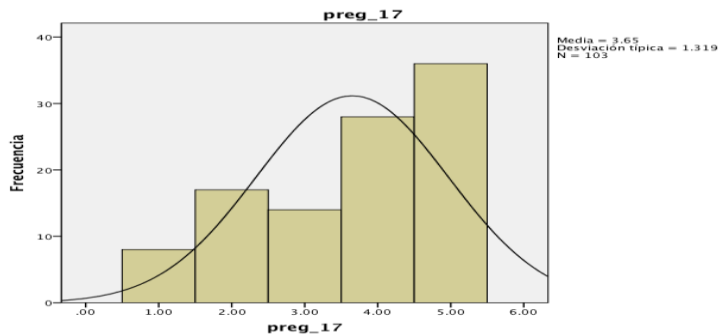


Figura 17: respuestas del ítem 17 “Habitualmente observaba y consultaba a otros compañeros más experimentados sobre la forma en la que debería trabajar los programas de la Reforma.”

Con la idea de establecer una mejor interpretación de los resultados arrojados por la encuesta, se determinó realizar una pruebas estadísticas más: la chi cuadrada para bondad de ajuste. La prueba chi cuadrada de bondad de ajuste es una elección de estadístico que tiene como propósito probar si una serie de datos sigue una determinada distribución de probabilidad (Runyon y Haber, 1992).

Teóricamente, la prueba se establece se la siguiente manera: sea  $m$  el número de clases y  $n_j$  el número de observaciones en cada clase, es decir, las frecuencias observadas, se busca comparar los valores o frecuencias observadas ( $n_j$ ) con las frecuencias que habría en cada grupo o clase, es decir, el valor esperado (Downie y Heath, 1986); así, las diferencias entre lo observado y lo esperado definen las discrepancias entre la teoría y la realidad. Si no hay diferencias, la realidad coincidirá perfectamente con la teoría y por el contrario, si las diferencias son grandes indica que la realidad y la teoría se encuentran alejadas.

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos por el estadístico chi cuadrado. Por su parte, la Tabla 6 muestra los resultados del procedimiento *Bootstrapping*, procedimiento seleccionado para replicar los datos de la muestra y dar mayor certeza a los resultados obtenidos. Es de notarse que el procedimiento autodocimante fue el adecuado, ya que el valor del estadístico de la varianza empleado se encuentra entre los límites del intervalo de confianza al 95 por ciento.

**Tabla 5:**  
**Estadístico chi cuadrada de bondad de ajuste**

Estadísticos de contraste			mean_resp
Chi-cuadrado			47.000 <sup>a</sup>
Gl			29
Sig. asintót.			.019
	Sig.		<b>.021<sup>b</sup></b>
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	.017
		Límite superior	.025

a. 30 casillas (100.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3.4.

b. Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 2000000.

**Tabla 6:**  
**Tabla de asignación de certeza en las mediciones de puntuaciones (Bootstrapping)**

Estadísticos descriptivos						
	Estadístico	Bootstrap <sup>a</sup>				
		Sesgo	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
				Inferior	Superior	
mean_resp	N	103	0	0	103	103
	Media	2.7562	.0007	.0527	2.6532	2.8652
	Desv. típ.	.54173	-.00262	.03636	.46443	.61035
	Varianza	<b>.293</b>	-.002	.039	.216	.373
N válido (según lista)	N	103	0	0	103	103

a. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 bootstrap samples

Para realizar la prueba chi cuadrada se utilizó el procedimiento conocido como método Montecarlo, que es un método de simulación que tiene como característica principal replicar características y comportamientos propios de un sistema o grupo de datos de origen estadístico. Se decidió la utilización del método Montecarlo debido a la dificultad aparente en el comportamiento de los ítems y de los patrones que surgieron del análisis. Su uso permitió tener mayor certeza en el resultado de la búsqueda de la bondad de ajuste de los resultados de la encuesta, que como puede observarse en la Tabla 5, presenta un grado de significancia menor a .05, lo que indica que la variación de las puntuaciones es menor y cercana a la ecuación lineal ideal de las puntuaciones.

El método Montecarlo confirma la inferencia anterior, al presentar un grado de significancia que se encuentra entre los límites mayor y menor del intervalo de confianza de 95 por ciento.

Tanto el análisis de las encuestas a partir de las categorías construidas, como el resultado de las encuestas, permiten inferir con un grado importante de certeza algunas de las preguntas de investigación que han sido planteadas en esta investigación; de manera significativa, varias piezas de información surgen del análisis y de su posterior complementación mediante el procedimiento cuantitativo: los docentes no tienen un conocimiento claro de la forma en la que fueron seleccionados para participar en la etapa de pilotaje de la reforma; en todos los casos, los docentes aceptan que más que seleccionar a los docentes, fueron las escuelas las seleccionadas, pero desconocen prácticamente por completo la razón por la que fueron seleccionadas esas escuelas primarias. Otro aspecto importante de mencionar es el tema de la capacitación para la operación de la reforma; los docentes consideran que las capacitaciones, tanto de la primera etapa como de la generalización, fueron de calidad, mas no lo suficiente como para que no existan dudas, en lo conceptual, en lo procedimental y en lo relacionado con la evaluación, durante el curso escolar correspondiente. De la misma forma, existe una opinión generalizada de que, cuando los docentes que fungieron como asesores durante la operación realizaron lo que han llamado “su mejor esfuerzo” y fueron un apoyo importante durante el pilotaje, el hecho de que “...tampoco a ellos les quedo muy claro cómo trabajar la reforma...” (IC3), no fue suficiente para integrar por completo las propuestas de la reforma a la práctica docente cotidiana.

El contexto y su conocimiento preciso es, como ha sido mencionado en varias ocasiones en este documento, es uno de los aspectos más importantes a considerar, si no el que más, para el diseño, construcción y operación de una reforma educativa de la magnitud de la RIEB; tanto de las entrevistas como de los resultados de las encuestas, es posible inferir que los encargados de operar la implementación, el equipo estatal en el caso de Yucatán, no realizaron los diagnósticos correspondientes que les permitiera caracterizar las dinámicas sociales, laborales y valorales de los grupos participantes, que les diera fundamento para enfrentar los obstáculos, limitaciones y rechazos que pudieron encontrarse en el proceso.

Los docentes entrevistados, así como los docentes encuestados, están de acuerdo con que su opinión, ni anterior ni posterior, fue considerada o al menos consultada, como fundamento de la planificación de la implementación, o como realimentación de lo operado; no se tiene conocimiento de si algún informe de las asesorías, si los hubo, fueron considerados como una manera de revisar y corregir la operación, cuando así fue necesario.

Más allá de lo anterior, haciendo un análisis por agrupación de acuerdo al comportamiento del ítem para todos los docentes encuestados, se pueden señalar dos agrupamientos muy claros; uno, que agrupa a los ítems 2, 11 y 14, que presenta un sesgo importante en la forma de responder de los docentes, y otro, que agrupa los ítems 3, 8 y 15, que presenta una distribución de frecuencias distinta a la esperable dentro de la normalidad.

El primer grupo o agrupamiento de ítems propuesto, tiene como característica el que los resultados totales de los ítems no contiene la suficiente información para realizar una afirmación en cualquier sentido, el acuerdo total o parcial, y el desacuerdo total o parcial; estos ítems fueron respondidos en la escala que establece la no presencia de la afirmación presentada por el ítem; estos ítems se caracterizan por plantear afirmaciones que tienden más a señalar aspectos que se encuentran fuera del contexto de los docentes y más en el contexto de las instituciones; es en ese sentido que las respuestas carecen de una tendencia clara. Al no encontrar una tendencia hacia alguno de los extremos de la escala, indica la división de opiniones con respecto de lo afirmado en los ítems; no puede establecerse la afirmación como positiva o negativa, sino como la perspectiva de lo que el docente percibe desde su realidad.

Por otro lado, en lo que corresponde al segundo grupo o agrupamiento de ítems de acuerdo a su característica de respuesta, la observación del patrón de respuestas proporciona información que de la misma forma es relevante; administrar una encuesta de percepción con dos áreas de respuesta muy definidas en la escala y opuestas, pudiera asegurar la tendencia esperada de un patrón claro de comportamiento del ítem; sin embargo, la percepción de los que responden es tan personal como su opinión de los hechos; así, las frecuencias para estos ítem se observan prácticamente en la misma proporción, lo que lleva a no producir un resultado suficientemente robusto para afirmar como positiva o cierta la idea presente en ítem.

Aunque las pruebas realizadas posteriormente a las habituales, las que corresponden a las medidas de tendencia central, resultaron en inferencias de lo adecuado de la encuesta en cuanto a su construcción y su capacidad de otorgar información relevante, el hecho de que un grupo de ítems produzca información significativa puede deberse a muchos factores, entre ellos uno particular relacionado con la situación de los docentes en términos laborales y políticos.

### **La re-significación de la RIEB en los docentes de educación primaria**

El análisis cualitativo de contenido fue desarrollado primeramente en antropología, en sociología y en psicología, con el propósito de explorar los significados y las interpretaciones que subyacen a los mensajes verbales o escritos expresados por los individuos. Este tipo de análisis usualmente produce descripciones de tipologías, junto con expresiones de los individuos, que reflejan la forma en la que perciben el mundo social que les rodea.

Se seleccionó realizar un análisis de contenido, en tanto que la intención es probar supuestos establecidos, ya durante la primera etapa de la investigación, o por aspectos de orden teórico; es conocido que los docentes no interpretaron de la forma en la que fue presentada la información, sino que fue filtrada e interiorizada por una multiplicidad de situaciones y variables personales, culturales y de formación, es decir, el docente construyó significados distintos a los originales. La intención del análisis es elaborar inferencias acerca de las características de lo comunicado por los docentes, así como de los efectos que surgieron de su contacto con la reforma.

El proceso para el análisis cualitativo de contenido principia con la preparación de la información, es decir, convertirla en textos escritos, independientemente de sus orígenes; posteriormente, se definen las unidades de análisis, que se consideraron fueron los docentes mismos y las transcripciones de las entrevistas; el primer análisis realizado produjo un patrón de términos y conceptos; la revisión de cada una de las entrevistas confirmó el patrón emergente, que posteriormente fue definido en categorías. Esta aproximación permite que durante el proceso de codificación, los códigos derivados sean más integrales, que permita una observación más amplia del tema en investigación. El siguiente paso es precisamente el

desarrollo de categorías y el esquema de codificación, para posteriormente codificar todo el texto producido.

Siendo la información el aspecto importante del análisis, la manera de aproximarse a ella no depende de recetas establecidas, sino de una búsqueda clara y objetiva de las conceptualizaciones y la terminología que serán materia de interpretación (Krippendorff, 2004); los códigos elaborados fueron producto de ese proceso; el investigador contiene ya como parte de su formación y de su contacto con el nivel educativo, una serie de estructuras que le permitieron determinar con mayor certeza los patrones que fueron emergiendo de la información; esto permitió tanto realizar las interpretaciones correspondientes, de acuerdo a la intención y los objetivos del trabajo, como definir cada uno de los códigos de análisis.

Aspecto importante del proceso es la evaluación de la consistencia de la codificación, a partir de la lógica de interconexión de los conceptos que representan cada uno de ellos; finalmente, se realizan las conclusiones de la información analizada y se elaboran los reportes o los apartados necesarios para dar a conocer los resultados obtenidos (Holsti, 1969) .

La información que será analizada a continuación tuvo su origen en dos fuentes: entrevistas a profundidad con docentes y en algunos casos, para clarificar piezas de información o para extender la proporcionada, se enviaron cuestionarios de preguntas abiertas, personalizadas de acuerdo con la razón necesaria; posterior a la recopilación y acumulado de la información, se transcribió por sujetos entrevistados, y se conformó un solo documento; de ese documento fueron derivadas las categorías, que como fue mencionado con anterioridad, se encuentran referenciadas a temas generales, quedando como muestra la Tabla 9:

**Tabla 7:****Esquema de categorías y códigos para el análisis cualitativo de contenido**

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>
<b>Productos de la RIEB C1</b>	Uso educativo de la reforma	Aplicación de las propuestas didácticas de la reforma en el salón de clases
	Cambio educativo	Transformación en la docencia como actividad de enseñanza
	Cambio administrativo	Transformación en las formas de gestionar al interior de las escuelas
<b>Calidad Educativa C2</b>	Proceso de mejora	Determinación de los aspectos a mejorar en la escuela, a partir del conocimiento de las características de la organización
	Mejora de procedimientos	Eficacia de los procesos para el logro de las metas propuestas en el plan de trabajo
<b>Procesos de formación educativa C3</b>	Formación de docentes	Habilitación profesional para el manejo de la RIEB
	Formación de estudiantes	Habilitación de desempeño de competencias para el logro del perfil de egreso
<b>Competencias C4</b>	Desarrollo de competencias	Capacidad de actuar de acuerdo a un enunciado que se encuentra definido por los factores propios de las competencias
	Formación en competencias	Sistema pedagógico fundamentado en el desarrollo de competencias educacionales
<b>Obstáculos de implementación C5</b>	Confusión en la implementación	Desbalance entre lo real y lo ideal en la implementación de la RIEB
	Confusión en estudiantes	Falta de entendimiento de los objetivos y alcances de la enseñanza
<b>Proceso de planificación C6</b>	Planificaciones como documento administrativo	Formato de actividades didácticas, entregables a las autoridades o directivos escolares
	Planificaciones como insumo didáctico	Esquema de estrategias y actividades que guían el proceso de instrucción en el salón de clases
<b>Transversalidad de los temas C7</b>	Aproximación pedagógica	Vinculación de las estrategias de enseñanza por grupos de contenidos, con la vida diaria
	Utilidad de la transversalidad	Estrategia facilitadora de los docentes para integrar un grupo de contenidos en una

		secuencia didáctica
Materiales didácticos <b>C8</b>	Pertinencia de los materiales didácticos	Correlación correcta entre los contenidos y la utilidad de los materiales utilizados en las secuencias didácticas
	Uso de los materiales didácticos	Manejo de los facilitadores del aprendizaje en el salón de clases
	Disponibilidad de los materiales didácticos	Acceso fácil y sencillo a los materiales posibles de utilizar durante una secuencia didáctica
Consecuencias de la RIEB <b>C9</b>	Consecuencias positivas	Logro de los objetivos del ProSEdu 2007-2012 y de los propósitos curriculares
	Consecuencias negativas	Efectos no deseados o esperados de la implementación de la RIEB

Las 9 categorías definidas como parte del proceso de análisis surgieron del proceso mismo, y fueron consolidándose y/o transformando durante su transcurso; los códigos siguieron el mismo trayecto de construcción, como componentes de las categorías; en el apartado metodológico fueron mencionadas algunas categorías a priori que podrían surgir durante el análisis de la información; algunas de ellas, en efecto, fueron derivadas, más otras no; este hecho no desmerece ni el análisis ni el esquema mismo de categorías, ya que la categorización realizada de la información surgió de manera congruente con los datos durante el análisis, lo que enriquece tanto los resultados como sus derivaciones teóricas y sus aportaciones al entendimiento del objeto estudiado.

#### C1 Productos de la RIEB

Los entrevistados mencionaron que “...con la RIEB se pretende cambiar; es como toda las reformas que se han implementado, una más, existe, pero el uso que se le da es lo verdaderamente importante...”; para este docente, el proceso de transformación es similar a los procesos anteriores, y en su interpretación, equivalente; no observa el fundamento pedagógico de la reforma, sino que deriva en la operación como el aspecto más importante de considerar. Para otro docente, “...la RIEB tiene la función de darle un cambio de 360º a lo que es la practica educativa como comúnmente la conocían los docentes en beneficio de los

alumnos...” lo que implica un regreso a lo mismo que antes; aunque no hubo una aclaración o una profundización en el momento de la entrevista, se entiende que la intención es expresar una polarización en las maneras de desempeñarse, ya que posteriormente agregó: “...reformando los procedimientos de enseñanza y aprendizaje...”; para este docente, la reforma se encuentra definida por lo didáctico, por lo meramente operativo de las acciones del aula.

Otro docente supone, de la misma forma, que “...la RIEB tiene la función de crear un cambio en la educación para beneficio de los alumnos...”, es decir, acota la reforma a los productos relacionados con el estudiante, sin profundizar en cuáles pudieran ser esos beneficios; en otra entrevista, se intentó acercarse a uno de los agentes educativos más importantes al proceso de la reforma, diciendo que si “...una madre de familia teniendo el concepto puede lograr en sus hijos y familia grandes cambios para beneficio propio...”; sin embargo, más adelante menciona que en su labor diaria, los padres de familia no son un apoyo, ya que no se preocupan por el desempeño de los hijos o por el avance que van mostrando durante el transcurso del curso escolar.

Cuando la reforma es vista como una transformación del aspecto administrativo, la interpretación que se le da a la reforma se banaliza o se devalúa en su espíritu y/o en su importancia como medio de transformación de la sociedad: “...más allá de todo lo que se refiere al trabajo dentro del aula la RIEB ha traído una serie de cambios en cuanto a la documentación que el docente debe realizar y entregar...”; este comentario parece dejar de lado la importancia de la reforma en términos de elevar la calidad de la educación en México, para otorgarle sentido a la manera de expresar los resultados del aprendizaje, que por sí mismos son debatibles desde una perspectiva cuantitativa de la evaluación. Este comentario se asemeja a otros aún más tajantes: “...causó que los maestros de “años” cambiaran su manera de planear...” “...ya sabíamos que a lo mucho sería un cambio en los formatos de planificación...” “...finalmente, lo que cambió fue la manera de presentar la documentación...”

No todos los docentes entrevistados interpretan la reforma de la misma manera; otro grupo de docentes menciona algunos de los objetivos de la RIEB, pero fallan en la complementación o en la explicación de esos objetivos; en este sentido, un comentario fue

expresado de la siguiente manera: “...lo que busca la reforma cambiar [es] la manera de ver el mundo para los alumnos de las nuevas generaciones... pues sabía que algo debía de cambiar en la práctica docente, pero no estaba segura del cómo ni bajo qué condiciones hacerlo...”; otros docentes se expresaron en los mismos términos, pero siempre concluyendo la idea con comentarios como “...pero solamente es una nueva práctica docente con la cual trabajar...” “pero pretenden que se trabaje la RIEB de un momento a otro sin saber manejarlo a la perfección...” “...es que fue un cambio drástico en la forma de trabajar...”. Estos comentarios nos hacen pensar que es más fuerte la sensación de transformar la manera de desempeñarse en el aula con fundamento en las estrategias propuestas por la reforma, que en establecer como meta los objetivos de la RIEB y a partir de ello desempeñarse de la manera conducente; de alguna manera, los docentes saben que la reforma tiene una función más allá de lo meramente curricular, pero no le otorgan la importancia suficiente, a favor de otras cosas que de alguna manera atenta contra los usos y costumbres propias del magisterio.

Otros docentes logran ver la intención de la reforma en su detalle; comentarios como “...si existe un cambio significativo en el cual se refleja en el momento en que los alumnos ya son más autónomos para realizar sus tareas...” “...si fue un cambio drástico en los procesos, pero si se pueden notar cambios, sobre todo en las actitudes de los alumnos, son más participativos e investigadores...” “...el cambio notorio de la RIEB fue [el] uso de la transversalidad...”.

Otros docentes expresan duda sobre el sentido positivo de la reforma, y de nuevo, hacen a un lado la intención de la política educativa: “...es posible que sí, pero estos cambios no serán perceptibles hasta dentro de algunos años...” “...la RIEB ha traído un cambio benéfico al sacar a muchos maestros de su aletargamiento y sus prácticas de años y años obligándolos a renovarse...” “...creo que tardará algunos años más para que se pueda notar el cambio en los alumnos y en la sociedad...” “...es demasiado pronto para ver un cambio debido que la reforma empezó en el 2009...”.

## C2 Calidad de la Educación

En lo que respecta a la categoría Calidad Educativa, los docentes interpretan la idea desde la conceptualización de la mejora; no hay un consenso entre los docentes entrevistados de cuál es el significado del término mejora, o hacia qué aspecto del espectro educativo va dirigido; un docente considera que la pretendida calidad educativa que establece la Reforma Educativa, se refleja en "...mejorar la forma de educación que se ha estado llevando a cabo en nuestro país desde tiempos atrás..."; en un sentido, el docente logra identificar que es un paso hacia delante respecto de lo educativo, mas no logra establecer en qué apartados específicos, y repite el concepto de la categoría: "...pretende mejorar la calidad educativa...mejorar la calidad educativa y pretende que los alumnos sean competentes y desenvolver en su contexto..."; es hasta el final de la entrevista, que con el intercambio y el diálogo, logra identificar algunos aspectos sobre los que se focaliza la mejora de la educación, sin establecer la relación entre la conceptualización de mejora y el producto Calidad Educativa.

En otra entrevista, otro docente manifestó que la intención de la RIEB es "...mejorar la calidad de la educación a través de la implementación de nuevas estrategias didácticas..."; de nuevo, el concepto de mejora se relaciona con la categoría de análisis, pero no se define el grado o el tipo de relación entre los conceptos; el docente entrevistado centra la atención de la reforma en las estrategias didácticas, interpretando así que con la transformación en la manera de practicar una didáctica, los beneficios serán obtenidos; de nuevo, no hay anterior o posterior a esta idea, una explicación de cómo serían alcanzados esos beneficios educativos.

Por su parte, un docente, con muchos años de antigüedad en el servicio educativo, menciona que "...sí, el mejoramiento de la calidad de vida en el país...." Es función de la RIEB, sin permitir durante la entrevista un análisis más profundo de la idea, tornándose el encuentro en una narrativa de experiencias y anécdotas que puede interpretarse como una manera de decir que las prácticas educativas del pasado reciente fueron más productivas en términos de formación de los estudiantes, que las actuales relacionadas con la reforma educativa.

En el proceso de las entrevistas, se dialogó con una docente que con anterioridad laboró como asesor pedagógico durante el proceso del pilotaje; sus comentarios fueron en el sentido de que "...es una implementación más con la que buscan o tratan de mejorar la calidad de la

práctica educativa...”; al ser cuestionada sobre la percepción de éxito o fracaso de la implementación de la RIEB, mencionó que durante el tiempo como Asesor Pedagógico “...me topé con maestros que simplemente no querían hacer nada; de nada sirve hacer el esfuerzo de estudiar, de hacer planificaciones, de viajar y gasta tu dinero en gasolina, si luego los docentes terminan haciendo lo que quieren...”; más allá de la experiencia que describe, conoce que la implementación tiene su razón en “...no solamente el de mejorar la calidad educativa... considero que si propició un mejoramiento en mi práctica docente...”

### C3 Procesos de Formación Educativa

La siguiente categoría de análisis, Procesos de formación educativa, refiere tanto a los docentes como a los estudiantes, y se entiende como los nuevos aprendizajes que deben ser obtenidos como parte de la participación en las primeras etapas de la Reforma, y finalmente como producto de la reforma educativa.

Para esta categoría, los docentes fueron muy prolíficos en sus comentarios; es de notar que los docentes repiten, ya sea prácticamente textual o parafraseando, lo que les fue mostrado o fue trabajado durante los cursos y diplomados que atendieron; en muchos casos, el docente que en un momento de la entrevista mencionó que la reforma no tiene una utilidad real, o que no producirá lo que está establecido como producto, en otros momentos menciona lo contrario, como se señala en los siguientes comentarios textuales: “...la función de la Reforma es que el docente pueda preparar a individuos capaces de solucionar los problemas de su vida cotidiana puesto que buscan formar al individuo de una manera más funcional, más útil para la vida cotidiana, para el futuro...” “...procesos educativos a fin de preparar al alumno para aplicarlas en su contexto...”

Cuando fueron cuestionados sobre la manera en la que la reforma les ha permitido incrementar la calidad de su trabajo, en términos de la formación continua, los docentes retornan a las opiniones iniciales, sobre la implementación, pero en esta ocasión posicionándose como la pieza que menor atención tuvo en el proceso, y especialmente deslindándose de la responsabilidad del éxito o fracaso de la reforma; los comentarios son especialmente elocuentes: “...podría ser funcional sí a los docentes que nos encontramos frente

a grupo, se nos presentará y se nos proporcionaran las herramientas adecuadas para entenderla y realizarla con los grupos...” “...la mala formación con la [que] contamos los docentes en varios aspectos... tendrán la preparación desde el inicio de su instrucción pero los resultados se verán reflejados en el trascurso de su preparación...” “...cuando todos los maestros tengan la preparación suficiente y necesaria...” “...Aun no puedo notar porque ha sido insuficiente el tiempo y los docentes aún estamos en proceso de formación...”.

En otros momentos de la entrevista, los docentes, cuestionados sobre la posibilidad de alcanzar los objetivos de la reforma en el plazo que fue establecido en el ProSEdu, de nuevo se desprenden de su responsabilidad en la formación de los estudiantes, mencionando que “...sinceramente no, porque y este es un proceso que no solo depende de que el niño curse un grado sino es una formación continua a través de todos los niveles educativos ...” “... a pesar que la Reforma pretende formar individuos autónomos, éstos aún no concretan totalmente esta característica porque los alumnos no se muestran completamente interesados en cumplir con lo que a ellos les corresponde con relación a las actividades...”

#### C4 Competencias

El concepto más importante que debe ser manejado, utilizado, comprendido y aplicado en la labor diaria de los docentes como parte de la reforma educativa, es el de competencia; considerando cierto grado de acuerdo con los elementos que contiene, es de esperarse que los docentes tengan claridad en lo que implica el término en su reflejo en la práctica diaria educativa.

De nuevo, como fue analizado en la categoría anterior, Procesos de Formación, los docentes repiten prácticamente de manera textual lo que se les ha planteado en los cursos de formación; es decir, no se entiende un análisis al menos superficial del concepto, en términos de explicarlo como fundamento de su trabajo diario en el salón de clases; los comentarios de los entrevistados dejan entrever lo anterior: “...y esto lo podrá lograr a partir del desarrollo de las competencias, en las cuales se pretende que los alumnos pongan en práctica los conocimientos y aprendizajes con los que está en contacto en la escuela, así como también tenga la capacidad de interactuar y relacionarse dentro de un grupo social...” “...su función es

desarrollar la habilidad y destrezas de los educandos mediante la aplicación del trabajo de competencias...” “...desarrollar competencias en los alumnos que se han venido cimentando desde la casa y niveles inferiores...” “...el desarrollo de las competencias, lo cual favorece a los individuos para poder interactuar dentro de la sociedad a la que pertenece y al trabajar en equipo involucra a los alumnos para apoyar a los compañeros que muestren alguna dificultad...”; como puede notarse, los comentarios son descripciones estructuradas tanto en los términos como en la lógica de la oración.

Se observa, como sucedió en el transcurso de todas las entrevistas, una especie de trasladarse en círculos, en términos teóricos, sin llegar al análisis del concepto fundamental o de la palabra clave del cuestionamiento que se planteó; ejemplo de lo anterior se puede observar en los siguientes comentarios: “...los alumnos obtengan competencias de manera autónoma...” “...definitivamente si es llevada lo más adecuadamente posible, los aprendizajes son significativos, puesto que se les guía hacia la formación en competencias, a saber desenvolverse en distintas tareas de manera habilidosa, el conocimiento importa, pero valen más las habilidades y aptitudes de cada estudiante...”; se considera necesario hacer énfasis en dos aspectos importantes: la falta de profundización en la conceptualización del término, y la falta de análisis de cómo trasladarlo a la práctica docente del día a día.

De la misma forma, se nota la manera en la que el discurso es la reproducción del discurso de Reforma; se entiende que la capacitación como proceso de formación no solamente busca la memorización de los conceptos, sino el análisis de los mismos, y en especial en el caso de la reforma y de la educación basada en normas de competencia, la manera en la que el concepto se traslada de manera didáctica a la labor docente.

#### C5 Obstáculos de implementación

En voz de los docentes entrevistados, los obstáculos, problemas o conflictos fueron interpretados como confusión. El término parece ser genérico en cualquier aspecto del hecho educativo, tanto en lo teórico como en lo práctico; lo anterior puede apreciarse en comentarios como el siguiente: “...sin embargo ha venido a crear un ambiente de confusión ya que son pocos los docentes que saben manejarla como debe de ser...” “...sin embargo la

implementación de esta reforma ha causado la confusión en los docentes, respecto a su uso y manejo, ya que no hubo un curso previo sobre ello, sino que éstos se dieron durante el transcurso del ciclo escolar volviéndolo más confuso dado que ya era necesario llevarlo a la práctica...” “...pero en la práctica siento que ha creado confusión en los alumnos, ya que no están acostumbrados al ritmo de trabajo que se propone, a pesar de que se adapte lo mejor posible a las condiciones del grupo...”.

#### C6 Proceso de planificación

De nuevo, la responsabilidad del docente no radica en su desempeño adecuado de acuerdo con las propuestas didácticas de la reforma, sino en la poca eficiencia de las capacitaciones que les fueron impartidas: “...y son pocas las indicaciones que se les dan aparte de planificar para obtener productos y evaluar de muchas y diferentes maneras...”; un requerimiento importante en el quehacer diario de la escuela primaria, es la entrega de las planificaciones de los docentes, tanto al director de la escuela como al supervisor, quienes se espera, propongan mejoras o cambios en los documentos, con la intención de mejorar el proceso instruccional, y por lo tanto mejorar el aprendizaje de los estudiantes; en este sentido, los docentes no toman importancia a lo descrito, sino que repiten el supuesto de lo esperable que suceda: “...o planeaciones que los docentes entregamos, dado que tiene que contar con los aspectos específicos que los alumnos tienen que desarrollar sobre cada asignatura y que en un futuro sean utilizados en su vida cotidiana...”

Otro grupo de docentes acepta que los beneficios en lo pedagógico, didáctico y académico de la implementación son importantes para su labor docente, como expresa el siguiente comentario: “...Afectó de manera positiva en lo que respecta a mis planeaciones y a mis conocimientos...”; sin embargo, no es posible una explicación más profunda de esos beneficios, creemos que por las razones ya presentadas en párrafos anteriores, que tienen relación con la poca o nula importancia que los docentes le dieron a la capacitación, como proceso de formación, y a la obligatoriedad de su asistencia, lo que implicó, en el mejor de los casos, que lo aprendido por el docente se quedara en el nivel puramente memorístico de los contenidos abordados, como se puede interpretar del siguiente comentario: “...si, la nueva

manera de trabajar y de planear implementando estrategias para hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje...”.

En el caso de los docentes con varios años de servicio, el tema de la reforma es un tema que provoca una variedad de opiniones y comentarios; en muchos casos, los comentarios están relacionados con la poca o nula utilidad de la propuesta de reforma, con la no aceptación del concepto de competencia como forma de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y como una especie de revolución en lo laboral, que de alguna manera pone en riesgo su trabajo y su posición en las escuelas primarias, y por lo tanto, de lo económico; el siguiente comentario es un ejemplo de lo anterior: “...causó que los maestros de “años” cambiaran su manera de planear y trabajar, causando esa renovación necesaria en éste sector laboral, pero el cambio será visto con el tiempo si hay un conocimiento más amplio y en el tiempo adecuado sobre éste tema...”.

#### C7 Transversalidad de los temas

El tema de la transversalidad no es nuevo ni en las primeras versiones de los programas de estudios ni en las versiones de la generalización de los mismos; la primera propuesta respecto de considerar a la asignatura Formación Ética y Cívica como una especie de eje a partir del cual giran las otras asignaturas, está en el Plan 93 de Educación Primaria, en su actualización de la asignatura en el 99; la propuesta de la transversalidad se mantiene como parte de la reforma, pero desaparece, como se ha comentado, en la versión del programa de estudios del 2011; la descripción anterior tiene razón en formar antecedente de los comentarios que sobre el tema, surgieron durante las entrevistas con los docentes: “...utilizando a diferencia de otras reformas anteriores los proyectos y la transversalidad en las asignaturas...” “...otra parte se adquirieron nuevos conceptos acerca de la educación y utilizando técnicas de transversalidad...” “...el cambio notorio de la RIEB fue uso de la transversalidad...”.

#### C8 Materiales didácticos

Los comentarios de los docentes sobre el material didáctico surgían toda vez que se hacía referencia a la manera de trabajar en las aulas, a las propuestas de trabajo de los asesores

responsables de la implementación, o a la especificidad de la propuesta de proyectos como medio de aprendizaje de los estudiantes; los comentarios se presentaron de la siguiente manera: “...exige ciertos materiales y recursos didácticos con las que no cuentan las escuelas sobre todo si mencionamos las que se encuentran en un contexto bajo y desafortunadamente la Secretaría de Educación no se preocupa por ser equitativa en este aspecto, ya que podemos encontrar escuelas que tienen lo más sofisticado y en contraste una escuela que apenas cuenta con lo básico.

En caso que se realicen las gestiones para los materiales la SEP no proporciona respuesta o en caso que la otorgue la resolución es tardada y es así como la escuela se ve en la necesidad de apoyarse con sus recursos económicos para solventar la necesidad...”; este comentario es muy certero y no deja lugar a muchas dudas, la SEP es la responsable del fracaso de la reforma, al menos en la interpretación del docente; como se puede notar, no existe un análisis de la afirmación hecha, sino que el comentario se presenta más como una denuncia relacionada con los deberes de la instancia educativa.

Otro comentario abona a lo expuesto al principio del análisis de esta categoría; “...se requiere otro tipo de materiales con los que no se cuenta en las escuelas y se deben conseguir...” “...requiere de materiales que en el aula no hay y muchas veces cuando se les pide a los alumnos para trabajar no cuentan con ellos, además los libros de texto no cuentan con los ejercicios que antes tenían para que el alumno trabaje y las actividades requieren de materiales extras como copias con ejercicios para complementar los temas...”; estos comentarios de nuevo trasladan la responsabilidad de la operación a instancias educativas, o a los estudiantes. Es interesante notar la manera en la que el aspecto económico, además del tema de las estrategias didácticas, es integrado como consecuencia de la falta de atención de las autoridades educativas sobre el asunto de los materiales didácticos requeridos para la operación de la reforma.

El tema económico es de nuevo abordado con precisión por algunos docentes, quienes comentaron que el “...gasto de materiales didácticos...” es elevado, sin precisar a quién le corresponde, aunque se entiende que la falta de atención por parte de la instancia correspondiente produce la necesidad de que otro actor educativo atienda el requisito; otro

docente expresó que “...en ocasiones pide materiales que no están al alcance debido a que no hay en las comunidades y sobretodo la falta de dinero y por lo tanto el maestro tiene que conseguir esos recursos...”, lo que se interpreta de nuevo como una manera de dejar de lado la responsabilidad del docente en el proceso educativo, especialmente si se considera que una parte, aunque mínima, del salario devengado por los maestros se encuentra etiquetado con el rubro “Ayuda para Materiales Didácticos”.

#### C9 Consecuencias de la RIEB

La categoría que se analiza a continuación, aunque se presenta como la última del listado, las opiniones se presentaron en cualquier momento de la entrevista, cuando el docente creyó oportuno hacer mención; en general, los comentarios se realizaban posteriormente a alguna afirmación contraria o claramente en contra de la reforma.

Un docente planteó la necesidad de realizar un análisis de la reforma, aunque durante el transcurso de la entrevista no logró por sí mismo elaborar alguna afirmación al respecto: “...pero también es importante ser realistas y mencionar lo positivo y negativo de la reforma...”; en otros casos, los docentes intentaron realizar algún tipo de análisis, pero, desde una perspectiva, este se mantuvo en la superficialidad, como denotan los siguientes comentarios: “...de manera positiva puedo mencionar que se encuentra bien planteada...en lo que respecta a lo negativo, los padres de familia al desconocer los propósitos de la reforma no se involucran en la educación de sus hijos, dejan toda la carga a los docentes y no cumplen con sus responsabilidades...”. Al igual que en los análisis anteriores en las categorías precedentes, se observa una tendencia a trasladar el peso de la operación, en cuanto a sus resultados, en otros actores educativos casi exclusivamente.

Cuando se planteó un cuestionamiento relacionado con lo positivo y lo negativo de la implementación de la reforma; los comentarios que surgieron fueron: “...me atrevo a responder que de las dos maneras, positivamente porque las ideas son buenas, la iniciativa, el esquema de trabajo y algunos resultados, sin embargo la contraparte negativa se ve reflejada en la falta de recursos que tienen las escuelas, la cultura de los alumnos y padres de familia ante ciertas

actividades...” “...las dos, negativamente, positivamente por que pretende que... si, va haciendo mi práctica más didáctica logrando en los alumnos la autonomía...”

En otra entrevista, un docente comento que la reforma “...afecto de manera negativa a los alumnos que estaban en grados superiores en cada nivel escolar y de manera positiva en los grados inferiores debido a que aún no estaban acostumbrados a trabajar por competencias...”; aun cuando se procuró que el docente profundizara en el comentario, no queda claro cómo una estrategia que tiene el propósito de mejorar la calidad de los procesos educativos, puede derivar en un efecto negativo, especialmente para los grados superiores, quinto y sexto grado. Por su lado, tampoco queda claro lo afirmado en la segunda parte del comentario. Si algo queda claro, es que para el docente, y por momentos para muchos de los entrevistados, el concepto de la articulación como está propuesta por la reforma no les fue claro, aun habiendo participado tanto de las capacitaciones como de los diversos diplomados impartidos sobre el tema; el trabajo de los asesores y los encargados del seguimiento de la implementación debió hacer énfasis en el tema de la articulación, lo que probablemente sucedió, pero que no se trasladó al esquema pedagógico didáctico de los docentes.

Surgieron más comentarios relacionados con la afectación, según dijeron los docentes, de la implementación de la reforma. Los comentarios plantean la dualidad negativo-positivo, y en otros casos tienden hacia la polarización: “...desde mi perspectiva afectó positivamente, ya que permitió un desarrollo educativo por parte de los alumnos y permitió que el docente este actualizado a nuevos enfoques de enseñanza...” “...definitivamente sí afectó de manera negativa a la economía...” “...podría decirse que negativamente, porque son necesarios más recursos, es decir, aunque los libros de textos son básicos en el estudio...”.

En otros casos, los docentes personalizan lo negativo de la implementación, al decir que “...en lo económico la RIEB si ha afectado de manera negativa mi labor docente ya que...” “...me afectó negativamente ya que los contenidos exigen la realización de más recursos didácticos y son temas complejos...” “...afectó de manera negativamente, dado que en la mayoría de las ocasiones hay que conseguir el material necesario para desarrollar las clases de manera adecuada, aun teniendo en cuenta el material digital que se puede utilizar, pero si la escuela no está en condiciones esto resulta imposible...”

Finalmente, uno de los comentarios que causó especial atención fue el siguiente: “...hasta este momento la RIEB no ha afectado de ninguna forma, ese ámbito, dentro de la escuela; sin embargo, fuera de ella los padres buscan más asesorías para sus hijos debido a que éstos no están comprendiendo los temas en la escuela...”; este comentario fue hecho por un docente que cuenta con aproximadamente 20 años de servicio; se puede notar una contradicción importante en la afirmación, además de la manera en la que deriva todo lo que el docente considera como fracaso de la reforma, en el estudiante, dejando de lado su responsabilidad.

Los resultados presentados en este capítulo, 4, dejan ver la existencia de un patrón de implementación diferente al que durante este documento se ha considerado el adecuado desde el punto de vista teórico; las encuestas realizadas a los docentes confirmaron las opiniones vertidas por los entrevistados, caracterizando así la manera en la que fue implementada la reforma en el Estado de Yucatán.

Por último, la búsqueda de los re-significados que los docentes construyeron a partir de la puesta en marcha de la reforma, enriquece el conocimiento del contexto de la educación primaria en el Estado, y lleva a inferencias e hipótesis que en su momento serán interesantes de investigar. Las conclusiones que surgen del proceso de búsqueda descrito en las páginas anteriores fundamentan las conclusiones que se presentan en el capítulo siguiente, el número cinco.

## **Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones**

El capítulo final de este documento presenta las conclusiones, argumentos, respuestas a las preguntas de investigación y definiciones en relación con esas preguntas centrales, los objetivos propuestos y los supuestos construidos. Tiene dos vertientes: una relacionada con la primera etapa de la investigación, que tiene que ver con la gestión de la implementación de la RIEB en la educación primaria; otra vertiente se encuentra relacionada con la forma en la que los docentes de grupo, los encargados de la operación de la reforma curricular en el aula, interpretaron los fundamentos de la reforma y los incorporaron a su desempeño docente, o no lo hicieron y las razones de estas afirmaciones.

### **Re-significación de la RIEB: la interpretación de los docentes en el Estado de Yucatán.**

La Reforma Educativa tiene, como ha sido declarado en los documentos oficiales, una función específica y unos productos esperables también específicos, que se encuentran contenidos en el ProSEdu 2007-2012; siendo medibles los objetivos del programa sectorial, fundamento y razón de la RIEB, y declarados no solamente en el documento rector de la Reforma, sino también en cada uno de los planes de estudio, además de los documentos relacionados con las capacitaciones en todos los niveles para la implementación de la Reforma, se esperaría que los docentes interpretaran las razones de su construcción y su implementación, y por lo tanto llevarán a la práctica desde el apartado didáctico-formativo que le corresponde lo que está definido como la fundamentación formativa de la acción reformista.

La repetición y descripción de enunciados estereotipados no significa que el docente signifique lo que está escuchando/diciendo; la verbalización de frases no implica el análisis de los hechos o asuntos contenidos en ellas, por lo tanto, no hay un procesamiento de información que resulte en el enriquecimiento de sus estructuras de conocimiento.

Los docentes interpretan a la RIEB como un cambio, en al menos tres aspectos, pero no observan más allá hacia la función de una reforma de carácter nacional; entienden a la reforma como un cambio; no un cambio que surja de un proceso o de una implementación, sino de un cambio simple, en tres sentidos: lo docente, lo administrativo y el desempeño. Lo primero tiene

relación con la manera en la que el docente percibe su participación en la implementación; lo segundo, con las actividades laterales a la práctica docente, y lo último a la manera en la que ha transformado la manera de desempeñarse en el salón de clases.

Los docentes entienden la reforma como un proceso que se queda en el aula, es decir, como una implementación de formas de trabajar que ni siquiera son consideradas innovadoras o más productivas de aprendizajes; es de llamar la atención que hacen símil el término mejora con el término calidad, aun cuando desde la teoría la calidad de la educación representa un grupo de indicadores que son observables más allá del salón de clases, en el sistema educativo de la nación; los docentes entrevistados interpretan la reforma como un tema de aula, de hacer lo mismo con otras palabras; de enseñar para que los alumnos aprendan; tampoco encuentran sentido a la modificación del orden de los contenidos ni de los términos empleados para llamar a cada parte integrante de los planes de estudios; intercambian los términos que ya conocen con los que se presentan en los programas y los definen de la misma forma, de acuerdo a la similitud o del término mismo, o de la raíz de la que proviene, o de la conceptualización que se tiene.

Los docentes no hicieron mención de algún tipo de interés por integrarse profundamente al proceso de implementación, y cuando mencionaron la falta de preparación para el trabajo en la reforma educativa, lo hicieron en los términos de “los docentes en general” y no en primera persona. En los cursos de preparación para la implementación, el seguimiento y acompañamiento constante, el trabajo de los asesores, el docente o no fue considerado, o no fue suficiente su participación, o simplemente no tuvo intención de hacerlo suficiente para su trabajo diario.

Todo proceso de implementación de política educativa se enfrenta a dificultades muy diferentes tanto en complicación como en extensión; en un proceso como el de la RIEB, la población que opera directamente la política es la más susceptible de presentar un frente de negación ya sea porque no fueron considerados en el momento del diseño de la política, o por su no participación en el proceso, o por la falta de representación de la población magisterial en el diseño de la propuesta de Reforma. Junto con estas razones, de carácter general, existen otras de carácter más particular y en muchos casos de carácter individual, que van desde la

agrupación de los docentes alrededor de una idea y su defensa, hasta el docente simple que no tiene intención de transformar su desempeño laboral bajo el razonamiento de la inamovilidad de su plaza de trabajo.

La interpretación que los docentes realizaron de la propuesta de la RIEB difiere de lo que ésta propone. Para los docentes la reforma es una palabra que no contiene un sustento en una acción pedagógica o didáctica, así como tampoco en términos de un propuesto cambio cultural de la sociedad; el significado que el docente dio a la reforma está más centrado en la que llaman, insistencia de las autoridades educativas de entorpecer el trabajo que la experiencia les ha enseñado es el mejor y, por tanto, no es necesario transformar.

Si desde la teoría se considera al contexto y al docente como aspectos importantes de la puesta en operación de la reforma, en la práctica, como se ha señalado ya con insistencia, no sucedió de esa manera; es probable que los significados elaborados por los docentes estén más influenciados por la negación de las autoridades educativas a considerar su participación, que por la negación del propio docente a por participar en la reforma.

Es de notar un grado de confusión en todos los actores del proceso educativo, por momentos en comentarios muy directos en términos de responsabilidad para alguno de ellos, y por momentos en afirmaciones que señalan de manera indirecta al docente mismo. Durante el proceso de las entrevistas, y en el posterior análisis de estas, resultó un tema la forma en la que los docentes evitan el comentario sobre la responsabilidad del éxito o fracaso de la implementación; se entiende que para el docente, su participación les resultó meramente la instrumentalización de un hecho ya construido, y no la implementación de una política educativa como proceso de incorporación de elementos nuevos al sistema educativo, que por lo tanto corresponde en un tiempo y un espacio no delimitado. Los docentes consideraron que si no han podido trabajar con las propuestas de la reforma es porque la capacitación no fue la adecuada; si no se han registrado los resultados esperados es porque los estudiantes no han entendido la manera de trabajar y de estudiar a partir de las nuevas estrategias de aprendizaje; el docente acepta que su participación no ha sido la mejor ni la más adecuada, es decir, el docente considera, desde su interpretación, que la operación en el salón de la reforma no es su responsabilidad, sino de otros actores educativos.

Un aspecto que surgió durante las entrevistas, que tiene relación con la operación de la reforma en el salón de clases es lo relacionado con la planificación de las clases y de los temas de las asignaturas; el tema es uno de los más discutidos y justificantes en cuanto a razones para evitar el trabajo por competencias como lo propone la reforma. En la experiencia del autor, la planificación educativa es uno de los aspectos que pueden ser considerados como debilidad cuando se habla del desempeño de los docentes en el aula; la razón de la afirmación anterior se encuentra en la costumbre muy particular del docente de educación primaria, al menos en el estado de Yucatán: las guías elaboradas por empresas dedicadas a la edición de libros de texto son la fuente principal de planificaciones de clases, así como también de exámenes bimestrales y de otro tipo de herramientas e instrumentos para la labor instruccional.

No fue tema específico en las entrevistas, lo relacionado con los materiales didácticos que se utilizaron para la implementación de la reforma en el estado de Yucatán; sin embargo, los comentarios de los docentes se dirigieron hacia ese punto al grado que integraron una parte importante del desarrollo de los diálogos. El análisis de la información ofrecida por los docentes señala que la carencia de materiales adecuados les exime de responsabilidad de lograr los propósitos de los programas de estudio. En términos de la interpretación que le otorgan los docentes al concepto indica que son contrarios a aceptar la propia responsabilidad como docente, de la implementación y operación de la reforma a nivel de aula.

Con todo lo anterior y para integrar las interpretaciones en tres ejes globales de análisis, se presentan tres apartados integradores y comprensivos de la re-significación de la RIEB por parte de los docentes: a) ausencia de comprensión de la base pedagógica de la reforma; b) conceptualización practicista / pragmática / utilitaria de la Reforma y c) conceptualización reformista del hecho estudiado.

***Ausencia de comprensión de la base pedagógica de la reforma:*** El análisis por categorías da cuenta de la manera en la que los docentes interpretaron la reforma; queda claro, en principio, que es evidente que los docentes no tienen una conceptualización personal, propia, de los componentes de la reforma, en ninguno de sus niveles, es decir, en lo concerniente a lo filosófico, a lo pedagógico, a lo didáctico, y mucho menos a la perspectiva curricular y de formación de la que parte; cuando fue requerido que profundizaran en el análisis de los

conceptos y factores de la reforma, los docentes se limitaron a repetir y describir o explicar, en el mejor de los casos, frases, afirmaciones y enunciados prácticamente literales, ya sea estudiados o abordados en los cursos y diplomados, o tomados de los diálogos repetitivos de los encargados del seguimiento de la implementación.

Los docentes, ante la solicitud de sus opiniones relacionadas con los conceptos y fundamentos básicos de la reforma, elaboraban sus respuestas de tal manera que aun cuando mencionaban conceptos provenientes de la literatura sobre la implementación de la Reforma, no lograban articular una explicación lógica, analítica de lo que se encontraba dialogándose en ese momento, si es posible decir que su conocimiento sobre los elementos de la reforma son limitados.

Así, con base al diálogo con los docentes entrevistados, el entendimiento de las estructuras de lenguaje y de los términos utilizados durante las entrevistas, es posible decir que su conocimiento sobre los elementos de la reforma es limitado.

También es posible decir que los docentes no desconocen por completo lo relacionado con la reforma en lo pedagógico y lo didáctico. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cómo re-significar o reinterpretar algo que no parece formar parte del esquema personal de conocimiento? La pregunta refleja un ideal en términos de la integración de la reforma a lo conocido por el docente y a su desempeño. Re-significar es modificar el significado previo en términos de las ideas y de los hechos, hacia otro significado diferente por causa del conocimiento de otras ideas o propuestas relativas al significado que se tiene de un concepto o de una idea. Los docentes interpretan las nuevas conceptualizaciones y las nuevas definiciones que se contraponen o se diferencian de manera significativa de las ya existentes y construyen una versión nueva que se encuentra constituida tanto por lo ya existente en su conocimiento, como por lo nuevo conocido.

El docente entiende que es una reforma, pero no qué tipo de reforma; el docente entiende que es parte de una política de Estado, pero no logra definir ni la razón de la política ni los resultados esperados de esa política; el docente replica, en el mejor de los casos, las técnicas didácticas propuestas, conoce la intención de ellas, pero no sabe si en sus resultados, han logrado desarrollar en el estudiante las competencias sugeridas, que por otro lado, no

entiende claramente cómo deben de expresarse, demostrarse, y cómo sus componentes deben interactuar entre ellos.

**Conceptuación practicista /pragmática /utilitaria de la Reforma:** Si algo se entiende de la información obtenida y analizada en este documento, es que los docentes saben de una intención de la reforma la cual es, dicho en términos comunes, dar clase de una manera distinta. Considerando los datos producidos por el análisis de la información el hecho de que el docente conozca o tenga claridad en el hecho de que debe dar clase de una manera distinta, no es suficiente para que en realidad lo haga.

Los docentes de las escuelas primarias aceptan que no es una realidad la transformación de su desempeño en términos de la didáctica utilizada; aunque no lo expresan como tal, es posible aseverar que es de esa manera debido al desconocimiento que tienen de la reforma y sus elementos. Tal y como quedó expresado en el apartado anterior el docente fórmula los elementos de la reforma y se queda en el plano de lo cotidiano en relación con la propuesta el ideal. La reforma según sus dichos solamente significa una manera nueva de hacer las cosas y no una nueva postura filosófica y pedagógica ante la dinámica siempre cambiante y constante de la sociedad. No logran descifrar que el cambio en la manera de dar clases implica además de un cambio en la didáctica, sobre todo un cambio en la forma cómo se construye el conocimiento para que pueda ser trasladado a los problemas y situaciones de la realidad. Eso es lo que implica el concepto de competencia.

La simplificación de las estructuras de aprendizaje de los estudiantes es para los docentes un asunto importante de mencionar. La formación histórica o la reflexión sobre la sociedad, por ejemplo, que son temas de estudio que se trabajan en la escuela primaria de acuerdo a las capacidades de los estudiantes, según los docentes expresan, han quedado reducidos a una supuesta estructura de capacidades, es decir, de competencias. Para el docente esa formación reflexiva no está realmente expresada en los programas de estudios y es en este sentido para él pareciera que la reforma presenta una mera orientación pragmática y practicista. En sí misma, esa orientación no supondría un problema; sin embargo, el significado que el docente le da a la conceptualización refleja su opinión o percepción de que la reforma está dejando de lado procesos de formación de carácter más amplio, que otorguen elementos de

mayor peso a los estudiantes para entender asuntos relacionados con el grupo social y la sociedad en la que se encuentran inmersos; estos procesos requieren de la confluencia de múltiples perspectivas donde la ética es fundamental, también la historia y las ciencias naturales y exactas, vistas desde una lógica básica y no obligatoriamente desde la expectativa del mejoramiento de las capacidades, de conocimientos aplicables, entre otras cosas.

Más allá de esa visión, el docente de educación primaria no comparte la idea y los supuestos de los que diseñaron la reforma; suponen que no solamente no responde a los requisitos sociales modernos, si no que soslayan sus atributos, a favor de lo anterior o antiguo; no hay nada mejor que lo que se hacía antes, en una especie de *magicentrismo* referenciado al docente y su práctica, no calificada por considerarse innecesario y absurdo ante la personalidad social del docente, y más precisamente, de su rol. La reforma, y todas las reformas que han existido en el México moderno, tienden a evitar estas consideraciones arraigadas en la educación pública; sin embargo, fallan en muchos sentidos, especialmente ante el aspecto económico, tanto en lo monetario como en lo utilitario, es decir, el valor del hacer menos y percibir más.

Retomando de nuevo la idea de Zimmelman relacionada con el concepto de resignificación, en cuanto a que refiere al conflicto de la teoría y la realidad que se produce en las estructuras cognitivas de los individuos, aceptar que los docentes interpretan a la RIEB en los términos pragmáticos en que lo hacen, implica considerar el resultado del desarrollo curricular, de los estudios diagnósticos realizados, de los esfuerzos de los grupos de trabajo, entre otras tantas cosas, simples obligaciones de los participantes, que no suponen un reflejo real en la práctica del día a día, en las escuelas primarias, sino más bien ideales o supuestos de opinión y propuestas de transformación no considerables para el mejoramiento de la educación, de la calidad de la educación, de los aprendizajes de los estudiantes, y finalmente, del logro de las metas establecidas por la política educativa de la que surge la reforma.

**Conceptuación reformista del hecho estudiado:** El apartado anterior fundamenta los comentarios siguientes; el reformar, como fue mencionado con mucha anterioridad en este documento, refiere a hechos que son más profundos que una transformación o que un cambio, educativos.

Las reformas son cambios estructurales comprehensivos, en donde no solamente se transforma el aspecto curricular y académico, sino también la estructura que organiza la operación del currículo, es decir, la estructura administrativa-burocrática. Si la instancia que requiere de demostrar la capacidad reformista de sus estructuras, y el potencial reformador de sus productos, no lo hace, es al menos lógico que quienes operarán esos productos no logren entender el alcance de sus metas.

Se ha mencionado que uno de los problemas más importantes de la implementación es que no existió un documento, o un manual que guíe el proceso, o no fue dado a conocer de manera masiva a los docentes operadores de la Reforma; tampoco existió una estructura de organización que se encargara exclusivamente del proceso correspondiente, dedicando su tiempo y sus funciones al seguimiento, acompañamiento y evaluación de las acciones propias; es decir, la instancia que tendría que demostrar su potencial reformista no logró transformarse para el cambio. Razonable es que los docentes expresen que la RIEB, en cualquiera de sus etapas, significa más de lo mismo, sin dejar en claro el significado de lo “más”, ni de lo “mismo”. Esta expresión, más de lo mismo, fue una de las justificaciones más utilizadas por los docentes para expresar su contrariedad o su contraposición a la reforma; y de alguna forma llevan razón.

Es claro que para el magisterio el decir vamos a hacer no significa necesariamente el esperar resultados; significa, de acuerdo con lo analizado, que lo indicado lo realizarán, sin garantizar el logro del objetivo o la meta propuesta. Otro de los argumentos usados para explicar por qué esa manera de manejar la didáctica propuesta por la reforma, fue la utilización de guías y ficheros elaborados por empresas educativas dedicadas a realizar propuestas alternativas o complementarias, de orden didáctico, dentro del marco de la reforma, la que se encuentre vigente en el momento, a los docentes; cuando esto sucede, y sucedió, la idea de la reforma queda debilitada, desvalorizada, a favor de acercamientos universales, y prácticamente nunca contextualizados, de cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Una lectura a profundidad del plan y los programas de estudios, clarifican la visión que se tiene del docente de la educación primaria, que probablemente sea ahora considerada demasiado benévola; por ejemplo, el programa de español plantea el trabajo por proyectos, dejando en libertad al docente respecto de la conceptualización que seleccione para utilizar en el

salón de clases; quizás el problema radica en que el docente no tiene una conceptualización, y por lo tanto una propuesta de cómo trabajar a partir de la estrategia de proyectos, y entonces recurre a los documentos que fueron comentados en el párrafo anterior, ya que, de acuerdo a lo expresado por ellos, contienen toda la información que necesitan para enseñar a sus alumnos. De nuevo, el pragmatismo se deja ver en su real magnitud en la realidad educativa del México actual.

Finalmente, acerca de la comprobación o no de la hipótesis o supuesto de trabajo establecido al principio del documento, queda claro con lo descrito en este apartado que la implementación de la reforma en el Estado de Yucatán, a ojos, percepciones y opiniones de los docentes, careció de un fundamento teórico y metodológico relacionado con la gestión educativa y con la gestión para la implementación de reformas educativas; no hay, ni de manera oficial ni extraoficial, documento, comentario o posicionamiento que pueda ser considerado en el sentido que se expresa en el supuesto a comprobar. La recopilación y sistematización de la información da cuenta de las afirmaciones anteriores. En ese mismo sentido, fue posible determinar la manera en la que los docentes interpretaron la reforma en sus conceptualizaciones, principios básicos y elementos, de lo que no se tenía una noción de inicio, y se reconoció la manera en la que esos significados fueron integrados, que no lo fueron, a la práctica diaria y al desempeño de los docentes entrevistados.

Los datos recogidos de una pequeña muestra de docentes en esta investigación no permiten generalizar a todos los docentes de Yucatán. Sin embargo, muestran una realidad sobre la implementación de la reforma. En concreto cómo se gestionó desde las autoridades encargadas y cómo fue recibida, significada y aplicada por esos docentes consultados.

### **Reconstrucción de la implementación de la RIEB en el Estado de Yucatán**

Los docentes no fueron partícipes del diseño de la política, del diseño de la implementación o del seguimiento de la implementación. Su participación se circunscribió a operar nuevas estrategias curriculares de enseñanza, acompañados con alguna cercanía por un grupo de seguimiento establecido nacional y estatalmente. Se presentaron obstáculos, dificultades y conflictos durante el proceso, tanto en la etapa de pilotaje como en la etapa de

generalización; la teoría y los estudios relacionados con el análisis de implementación de reformas claramente expresan que un punto de partida prioritario para la congruencia y la pertinencia de la implementación de una reforma, es considerar el contexto, y el contexto implica considerar a los agentes involucrados en él, así como sus ideas, sus fortalezas, sus compromisos, pero también sus debilidades, sus limitaciones y especialmente sus negaciones.

Seguir o acompañar el proceso de implementación de la reforma no es lo mismo que gestionar ese proceso; la diferencia radica en el nivel de organización y el alcance de los objetivos, metas o indicadores, para cada uno de ellos. La gestión tiene relación con todos los aspectos del proceso, desde su inicio u origen, hasta sus fases finales, que se entienden nunca acabadas. El seguimiento es una parte de la gestión, la acción de acompañar y reportar los acontecimientos que van sucediendo en el aspecto específico de la operación de la propuesta curricular, en el caso de la reforma, en los salones de clase, en la etapa del pilotaje. Dicho con claridad, fundamentado en los párrafos anteriores: no fue posible determinar el método utilizado para implementar la Reforma curricular en Educación Primaria en el Estado, ya sea desde lo teórico relacionado con las políticas públicas o desde la perspectiva de la gestión educativa; el reporte elaborado por la Secretaría de Educación del Estado, mencionado ya en múltiples ocasiones, es un recuento de acciones que fueron difíciles de comprobar en su existencia en la realidad.

Ahora bien, ¿qué tanto los docentes integraron las propuestas de la reforma a su práctica diaria. Se sabe que un grupo de docentes acompañó a los docentes operadores de la propuesta curricular en su capacitación, en el acompañamiento de la integración de la didáctica al trabajo diario, y en el monitoreo del desempeño del docente en la puesta en práctica de esa integración didáctica.

De este modo, la fuente para conocer si hubo la integración mencionada son los propios docentes, tanto los que participaron en la etapa piloto como los que participaron en las etapas tempranas de la generalización en las escuelas primarias. Los docentes mencionaron una variedad importante de razones que dan cuenta de cómo la forma de su desempeño en términos educativos no se transformó, y por lo tanto, la reforma como propuesta curricular no se aplica del todo en la labor docente diaria. No se pueden generalizar estas afirmaciones a la

totalidad del magisterio yucateco y tampoco considerar a la muestra de los docentes seleccionados como representativa de esa población. Se puede concluir que en el grupo de entrevistados no se han integrado de manera cotidiana en el aula las disposiciones de la reforma.

Mención aparte requieren los docentes con 15 o 20 años de servicio pues estos docentes son los que mostraron más rechazo a la reforma; son docentes que han experimentado otros procesos de reforma de la educación. Desde su percepción no encuentran razón para transformar su práctica docente, bajo la idea de que lo antiguo es lo mejor y lo más efectivo. Se entiende que una reforma educativa se realiza como resultado de la dinámica de las sociedades, de las nuevas tendencias culturales del momento y de requerimientos sociales y económicos de las naciones; para estos docentes, los factores mencionados simplemente no forman parte de su manera de entender a la educación, y por lo tanto no encuentran razón para integrar las propuestas de la RIEB a su desempeño.

### **Recomendaciones**

Se presentan una serie de recomendaciones que surgen del análisis general de los resultados de la investigación; las recomendaciones se presentan de manera esquematizada para hacer más eficiente su identificación individual.

**1.-** La implementación de una reforma de las características de la reciente en México, tiene que involucrar, de forma organizada y sistemática, a todas las partes que serán encargadas de su gestión, es decir, jefes de sector, supervisores, directivos de las escuelas y docentes. Se requiere de un proceso de capacitación para la gestión de la implementación de una política pública, preferentemente a los actores que liderarán el proceso, de tal manera que quienes reciban el encargo específico de acuerdo a su ubicación organizativa, realicen sus funciones eficientemente, que en la suma con los otros niveles y actores educativos, se observe la intención, los fines y los logros esperados en el diseño de la transformación curricular.

**2.-** NO es necesaria una capacitación compleja y sobre fundamentos y supuestos que se han discutido con todos los interesados en el diseño de la reforma. Se puede pensar en una capacitación sencilla centrada en los cambios en las operaciones docentes cotidianas y los

cambios congruentes en la gestión educativa, ofrecida por los miembros de cada centro de trabajo que hayan participado en el diseño, pues se conocen las dificultades para lograr una participación de toda la planta docente y directiva.

**3.-** La función de la SEP en términos de la implementación de la reforma, está relacionada con brindar seguridad política al proceso, predecir para evitar riesgos que obstaculicen la operación y garantizar la no permanencia de los arreglos y ajustes, claramente obsoletos y poco pertinentes en lo educativo, en términos de la gestión de la implementación. Es necesario evitar la contradicción entre lo político y la política a implementar: la equidad, la calidad, la justicia, la transparencia, la rendición de cuentas y el acercamiento a la comunidad son condiciones necesarias para el logro de las propuestas de reforma. En el caso que hemos analizado no sucedieron, al menos en Yucatán.

La complejidad reconocida del sistema educativo mexicano, aunado con las varias y complejas realidades educativas de los Estados del País, determinan que el tránsito de implementación más simple para la operación de una reforma de alcance nacional debe tener fundamento, primero, en la descentralización de la toma de decisiones en los Estados, quienes, bajo la guía de manuales y mejores prácticas de implementación, sean responsables de jerarquizar y definir las prioridades y las acciones en función de sus contextos y características específicos.

**4.-** Es requisito indispensable, y recomendable por completo, que el gobierno garantice las condiciones macro-políticas necesarias para la implementación de las políticas educativas, y dejar a los Estados la responsabilidad de la transformación de los aspectos curriculares y que inciden directamente en las escuelas y en el desempeño de docentes y estudiantes. Si la implementación de una política considera los contextos del lugar a las personas involucradas en el proceso los docentes, los padres de familia, las autoridades locales, los cuerpos administrativos de los distintos niveles de toma de decisiones y por supuesto los estudiantes, es más probable el éxito de la implementación.

**5.-** Es prioritario que los docentes participen como actores con propuestas claras, involucrados decididamente en el diseño de la reforma y con voz y liderazgo en la construcción y enunciación de la política educativa y en las etapas iniciales de la implementación.. Para que

lo anterior se convierta en una realidad, es requisito una organización en la que confluyan los actores educativos de todos los niveles, tanto pertenecientes al Estado, como a los provenientes del gobierno y de los gobiernos, de las instancias secretariales, de las organizaciones educativas, especialmente las sindicales como medio de representación del magisterio, entre otras instancias relacionadas con el fenómeno educativo.

**6.-** Los investigadores educativos son fuente primaria, en sus aportaciones teóricas para conocer la realidad más inmediata en términos de la Educación del país y sus conflictos, sus aciertos y sus áreas de oportunidad; deben por necesidad ser considerados dentro del diseño de políticas públicas educativas, tomar en cuenta los resultados de sus trabajos difundidos en revistas especializadas, en cátedras en las universidades y en informes de trabajo disponibles y al alcance de los interesados. El hecho de que los diseñadores de las políticas de estado no los consideren, no significa que no son importantes, sino que las instancias de autoridad educativa no los consideran importantes, posiblemente por no encontrarse en sintonía con las metas de orden exclusivamente político que guían el desempeño de los gobiernos.

Finalmente, un acercamiento de trabajo y de compartir datos, información, resultados y perspectivas teóricas, de y entre los diversos agentes involucrados en el hecho educativo, se presenta como una buena idea, y probablemente incrementaría las posibilidades de éxito en el desarrollo de los procesos de implementación de políticas, que de esa manera, y con toda seguridad, alcanzarían los propósitos para las que fueron diseñadas, es decir, el beneficio y el mejoramiento de las condiciones de la sociedad.

## Referencias

Adams, R. and Chen, D. (1981). *The process of educational innovation: An international perspective*. Inglaterra: Kogan/UNESCO Press.

Albjerg Graham, P. y Warren, C. (2002). *Educational reform—why now?* Proceedings of the American Philosophical Society, 146, 3.

Antikainen, A. (2003). *Classical Sociological Theories and the Modern Sociology of Education*, (en red) disponible en: [http://wanda.uef.fi/~anti/publ/teaching/handout\\_1.pdf](http://wanda.uef.fi/~anti/publ/teaching/handout_1.pdf)

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. USA: Free Press

Berman, P.; McLaughlin, M. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. USA: Rand Corporation.

Bizquera Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Bruner, J. (1998). *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid:

Alianza

Campos-Vázquez, R y Romero Urbina, F. (2010). *Desempeño educativo en México: la prueba ENLACE, Centro de Estudios Económicos, El Colegio de México, Documento de trabajo, Núm. XIX*

Carmona, A; Lozano, A. y Pedraza, D. (coords.) (2007). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: Ediciones Pomares

Casas, R. (1997). La política educativa superior en México de 1989 a 1995 nuevas orientaciones de las políticas de las universidades en su relación con las empresas. En Mungaray Lagarda, A. y Valenti Nigrini, G. (coord.). *Políticas públicas y educación superior*, México: ANUIES

Castillo, L. (1993). La planeación estratégica situacional en síntesis. *Revista PES*, 1, pp. 3-12.

Colás Bravo, M. (1994). *Investigación Educativa*. Colección Ciencias de la educación. 2ª ed. España: Alfar.

Coll Lebedeff, T. (2009). Una Alianza por la calidad, o el reiterado fracaso de y fraude de la evaluación, *El Cotidiano*, 24, 154, pp 39-52.

- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. USA: Sage
- Creswell, J. y Garrett, A. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, pp 321-333
- Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13, 1, pp 75-83.
- Dantas Quedes, D y Moreira, V. (2009). El Método fenomenológico crítico de investigación con base en el pensamiento de Merleau-Ponty, *Terapia Psicológica*, 27, 2, pp 247-257
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis a user-friendly guide for social scientist*. USA: Routledge.
- Downie, N. y Heath, R. (1986). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Harla
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: líneas de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Frick, T. W. (1993). A systems view of restructuring education. En C. M. Reigeluth y B. Banathy (Eds.), *Comprehensive systems design: A new educational technology*. Berlín: Springer-Verlag.
- Frisbie, D. y Ebel, R. (1991). *Essentials of educational measurement*, USA: Prentice Hall.
- Flick, U. (2002). Qualitative research - State of the art. *Social Science Information*, 41, 1, pp. 5-24.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, No. 15. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (en red) disponible en:  
<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\PREAL%20Documentos&Archivo=gajardo15espa%F10l.pdf>
- Gamboa Montejano, C. y García San Vicente. M. (2007). *Reforma educativa. Marco teórico conceptual, de antecedentes históricos jurídicos, de las principales propuestas de modificación a*

*la Ley General de Educación turnadas a la comisión en la materia en la LIX y en el primer año de ejercicio de la LX legislatura, y reformas del estado.* Centro de documentación, información y análisis, Cámara de Diputados, México

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa nuevas respuestas para viejos interrogantes, *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 15, pp. 227-246

Guzmán Valenzuela, C. (2005). Reformas educativas en América Latina un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 8.

Haddad, W.D. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework.* Francia: UNESCO

Hernández Guevara, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas públicas educativas: el caso colombiano.* Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*, 4 ed. México: McGraw Hill.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*, 5 ed. México: McGraw Hill.

Holsti O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities.* USA: Addison Wesley.

Honig, M. (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity.* Nuew York: SUNY Press,

Jefatura de Gabinete de Ministros. Secretaría para la Modernización del Estado. (s.f.). *Documentos conceptuales. Planificación estratégica situacional.* Argentina: Autor.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Katiliute, E y Juceviciene, P. (2005). Education policy: the space of overlap or clash in education stakeholders' attitudes?, *Social Sciences*, 1, 47, pp 54-61

Kauffer, E. (2002). Las políticas públicas; algunos apuntes generales. *Revista Ecofronteras*, 16, p 2-5

Kirk, J. y Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills; California: Sage.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*, 2 ed. California: Sage

LeCompte, M. D. y J. P. Goetz (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research, *Review of Educational Research*, 52, 1, pp 31-60.

Lee, J. (2001). School reform initiatives as balancing acts: Policy variation and educational convergence among Japan, Korea, England and the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 13.

Lockheed, M. y Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. New York: Oxford University Press.

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1. (en red) disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>

Martínez Migueles, M. (2006). La Investigación Cualitativa: Síntesis Conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de educación*, 27, p. 35-56

Martínez Migueles, M. (2006). La Investigación Cualitativa: Síntesis Conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9, 1, pp 123-146.

Martínez Migueles, M (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa *Paradigma*, 27, 2, pp 7-33.

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp 17-33.

Matus, C. (1994). *Planificar para gobernar; el método PES entrevista con Carlos Matus*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, pp 279-299.
- Miles, M., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. USA: Sage
- Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, pp 447-456.
- Morse, JM. (1994). Emerging from the data: the cognitive process of analysis in qualitative enquiry, en Morse, JM. (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. USA: Sage
- Mostyn, B. (1985). The content analysis of qualitative research data: A dynamic approach. En Brenner, J. Brown y D. Cauter (Ed) *The research interview*. pp 115-145. London: Academic Press.
- Newman, A; Deschenes, S y Hopkins K. (2012). From Agitating in the Streets to Implementing in the Suites Understanding Education Policy Reforms Initiated by Local Advocates. *Educational Policy*, 26, 5, pp. 730-758.
- Onwuegbuzie, A y Johnson, R. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in Schools*, 13, 1, pp 48-63
- Ossorio, A. (2002). *Planeamiento estratégico*. Argentina: ONIG.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Enero-Junio, pp 15-29.
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica. Módulo 2: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: IIPE.
- Picardo Joao, O. (2008). Taxonomía de las políticas educativas en Centroamérica: Aproximación conceptual y gestión. *Akados*, 2, 3, pp 60-83.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- Rondinelli, D; Middleton, J y Verspoor, A. (1990). *Planning Education Reforms in Developing Countries The Contingency Approach*. USA: Duke University Press
- Sánchez Albavera, F. (2003). *Planeación estratégica y gestión pública por objetivos*. Chile: ILPES

Salinas Amezcua, B. y Amador Pérez, S. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso mexicano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Siemens, G y Baker, R (2012). "Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration". *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*: 252–254.

Sotelo Maciel, A. (1997). *Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias, en Análisis PROBES*. Argentina: ESTS-UNLP.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Reforma integral de la educación básica: diplomado para maestros de primaria 2º y 5º grados Módulo 1: Fundamentos de la reforma*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Manual técnico 2008 Enlace*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Planeación Didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: Autor.

Secretaría General de Educación de Yucatán. (2010). *Informe de actividades realizadas durante la fase de piloteo de los nuevos programas de estudio 2009*; Departamento de Desarrollo Educativo: Autor

Santillán, L. (2003). La experiencia de la reforma educativa en una escuela del conurbano bonaerense: una etnografía del cambio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 1, pp 257-273.

Steiner, E. (1988). *Methodology of theory building*. Sydney: Educology Research Associates.

Sultana, R.G. (2008). *The Challenge of Policy Implementation: A Comparative Analysis of Vocational School Reforms in Albania, Kosovo and Turkey*. Turin: European Training Foundation.

Runyion, R y Haber, A. (1992). *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: Addison-Wessley:

Rodríguez Cortés, K. y Salgado Fernández, L. (2009). Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, Julio-Diciembre, pp 121-134.

Secretaría de Educación Pública. (2006) Plan de estudios 2006, Secundaria, México: Autor.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series*, 46. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2006). *Validity issues in mixed methods research: calling for an integrative framework*. Artículo presentado en la Conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13, 1, pp 12-28.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. USA: Autor.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.

Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”, *Revista Desafíos*, 20, pp 149-187.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. USA: Sage

Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación, *Revista Iberoamericana de Educación*, OIE, 10 de septiembre, (en red: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>)

Zhang, Y. , & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. En B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Zemmelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. México: Anthropos/El Colegio de México.

## **ANEXOS**

# **Cuestionario de Opinión para docentes de educación primaria –etapa de generalización**

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente A.C  
Doctorado Interinstitucional en Educación**

**La Reforma Curricular de la Educación Primaria: un estudio sobre su implementación y sus efectos en el Estado de Yucatán.**

**Instrumento de opinión sobre la implementación de la Reforma**

Estimado docente:

Solicitamos su ayuda respondiendo el siguiente cuestionario, referido al proceso de implementación de la RIEB, en cualquiera de las etapas en las que haya participado, a partir del ciclo escolar 2008-2009.

Este cuestionario tiene relación con un estudio que se realiza en el Estado, sobre la manera en la que los docentes de educación primaria han integrado a su labor docente los nuevos métodos y estrategias de trabajo propuestas por la reforma.

Aseguramos que la información que se recopile con este instrumento será utilizado exclusivamente para los fines mencionados.

Agradecemos su participación, y le presentamos la escala que le pedimos utilizar.

Gracias

**Escala de opinión:**

**1.- totalmente en desacuerdo**

**2.- en desacuerdo**

**3.- indiferente**

**4.- de acuerdo**

**5.- totalmente de acuerdo**

	1	2	3	4	5
Conozco el proceso que se utilizó para seleccionar las escuelas que participaron en alguna de las etapas del pilotaje de la reforma.					
No hubo o hay la disposición plena de los docentes para participar ni en la etapa piloto o en las actividades relacionadas con la implementación de la reforma.					
La asesores se encontraban lo suficientemente preparados para capacitar y/o guiar el proceso de implementación.					
Conceptualmente, me quedo claro qué es Educar por competencias, qué es una competencia, qué es un proyecto, qué es un aprendizaje esperado.					
Conozco los indicadores para la selección de los docentes que participaron en las etapas del pilotaje de la RIEB					
Estoy enterado de que todos los contextos sociogeográficos que existen en el estado fueron incluidos en las distintas etapas del pilotaje de la RIEB					
Los alumnos no tienen el nivel de conocimientos necesarios para trabajar con ellos la propuesta didáctica de la RIEB					
El acompañamiento de los asesores durante la etapa de implementación de la RIEB fue constante y de calidad.					
Los materiales necesarios para la implementación de la RIEB, en cualquiera de sus etapas (pilotaje o implementación), llegaron a tiempo tanto a docentes como a alumnos.					
Tenía claro en todo momento la forma, las estrategias y las acciones que debía llevar al cabo para implementar la RIEB en mi salón de clases.					
Los asesores y guías de la implementación de la Reforma han sido los mejores apoyos cuando he tenido alguna duda sobre como trabajar los programas de estudio.					

Tengo conocimiento de que los docentes que participaron en las etapas de pilotaje de la RIEB fueron invitados como Guías de la implementación, durante la Generalización de la Reforma.					
Participo en uno o varios eventos relacionados con la evaluación de la implementación de la RIEB en el Estado.					
Finalmente, dejé de lado lo que los asesores me decía, porque requería que el alumno aprendiera lo necesario, a su debido tiempo, aun utilizando métodos antiguos					
Los resultados de aprendizaje se lograron, pero no porque se siguió la reforma, sino porque optamos por trabajar como lo hacíamos					
Me resistí al cambio en la forma en la que me proponían la planificación de los temas de acuerdo a la RIEB.					
Los padres de familia presionan mucho para que los niños demuestren los resultados que ellos suponen que deben tener de acuerdo con el momento del curso					
Habitualmente observaba y consultaba a otros compañeros más experimentados sobre la forma en la que debería trabajar los programas de la Reforma.					

# **Guión de entrevista para docentes que participaron en la implementación de la reforma, en la etapa de pilotaje y generalización.**

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente A.C**  
**Doctorado Interinstitucional en Educación**  
**La Reforma Curricular de la Educación Primaria: un estudio sobre su implementación y sus efectos en el Estado de Yucatán.**

**Guión de entrevistas a profundidad**  
**Docentes (etapa piloto y generalización)**

¿Participó en la etapa piloto de la implementación de la RIEB en el Estado? De ser así, ¿Alguien le preguntó si quería participar en la etapa piloto de la implementación de la RIEB? De no ser así, ¿sabe por qué no participó?

Si participó en la etapa piloto, ¿lo hizo motivado por aprender o porque le fue indicado que lo hiciera, en la etapa de pilotaje de la RIEB? Si no participó en la etapa piloto ¿cuál fue su primer acercamiento a la RIEB y su implementación?

¿Tuvo alguna dificultad conceptual y/o didáctica durante la capacitación que recibió para participar en la implementación de la RIEB? ¿Quién le dio la capacitación, en qué lugar, en qué fechas?

¿La capacitación para la implementación de la RIEB le sirvió efectivamente para poder poner en práctica el nuevo plan de estudios? ¿El formato que seleccionó la Secretaría para la capacitación fue el adecuado? ¿El material fue el adecuado de acuerdo a los nuevos programas con los que trabajaría?

De acuerdo al informe del equipo estatal que se encargó de implementar la RIEB en el estado, la segunda etapa de capacitación para la etapa piloto, de los bloques 3 y 4 del programa, fue “in situ”, ¿así fue? ¿Quién fue el encargado de esa capacitación? ¿Este formato fue mejor que el formato anterior, tipo taller? ¿De cuánto tiempo fue esa capacitación “in situ”?

Si participó en la etapa piloto de la implementación de la RIEB, ¿Fue invitado a los eventos de noviembre (encuentro de evaluación) y de diciembre (congreso estatal), que tenían la finalidad de conocer los avances hasta ese momento? ¿recuerda quién le invitó? Si no participó en la etapa piloto de la implementación, ha participado en algún evento oficial en donde le han solicitado su opinión respecto de l proceso de implementación de la RIEB?

Tanto en el caso de que haya participado en la etapa piloto de la implementación de la RIEB, o solamente en la etapa de generalización, ¿Tuvo asesoría /”seguimiento cercano” durante la etapa de puesta en práctica de los nuevos programas de estudios?

Si participó en la etapa piloto de la implementación ¿El mismo equipo o persona que le dio asesoría fue quien lo “siguió cercanamente”?

Si participó en la etapa piloto de la implementación ¿Cuál fue la temporalidad de la asesoría/"seguimiento cercano"?

Si participó en la etapa piloto de la implementación ¿Le parece que la asesoría/"seguimiento cercano" le ayudó en el proceso de la puesta en práctica de los nuevos planes de estudios? ¿Por qué si por qué no?

¿Ha participado en algún proceso de evaluación de la implementación de la RIEB, por parte de alguna instancia oficial? ¿Cuál fue su participación? ¿Pudo expresar las dificultades que tuvo durante el proceso de la implementación? ¿Le parece que sus comentarios han sido tomados en cuenta para las modificaciones del plan, en sus etapas piloto, generalización 2009 y generalización 2011?

# Objetivos del ProSEdu 2007-2012 y Metas del

## Objetivo 1.

### Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012

#### Objetivo 1

*Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.*

#### Objetivo 2

*Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.*

#### Objetivo 3

*Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.*

#### Objetivo 4

*Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.*

#### Objetivo 5

*Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.*

#### Objetivo 6

*Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.*

## Indicadores y metas

### Objetivo 1

*Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.*

Nombre del indicador	Unidad de medida	Situación en 2006	Meta 2012
Calificación en el examen PISA en las pruebas de matemáticas y comprensión de lectura	Puntaje entre 200 y 800 (800 equivale al mejor rendimiento)	392 (de acuerdo a resultados 2003)	435
Porcentaje de alumnos con un logro académico al menos elemental en la prueba ENLACE (los niveles de la prueba son insuficiente, elemental, bueno y excelente)	Porcentaje de alumnos examinados	<i>Primaria</i> Español=79.3% Matemáticas=79% <i>Secundaria</i> Español=59.3% Matemáticas=38.9%	<i>Primaria</i> Español=82% Matemáticas=83% <i>Secundaria</i> Español=70% Matemáticas=53%
Revisión, actualización y articulación de programas de asignatura u otras unidades de aprendizaje por nivel y grado de educación básica.	Programa de asignatura	13 programas de asignatura revisados, actualizados y articulados	Todos los programas de asignatura revisados, actualizados y articulados (87)
Porcentaje de docentes de escuelas públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica	Porcentaje de docentes	17.8% (197,840)	87.9% (973,020)
Porcentaje de docentes de escuelas públicas federales que participaron en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior	Porcentaje de docentes	EMS=Nuevo programa	EMS=100%
Porcentaje de profesores de tiempo completo de educación superior que tomaron cursos de actualización y/o capacitación	Porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado	56.4%	72%

**Informe de actividades realizadas durante la fase de  
piloteo de los nuevos planes de estudio 2009  
Documento Original publicado en febrero de 2010**

# **Reforma Integral de la Educación Básica**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
DEPARTAMENTO DE DESARROLLO EDUCATIVO  
COORDINACIÓN ESTATAL DE ASESORÍA Y SEGUIMIENTO**

**Informe de actividades realizadas durante la fase de piloteo de los nuevos planes de estudio 2009**

**Período:**

**Septiembre 2008 a Febrero de 2010**

**Reforma Integral de Educación Básica**

*Febrero de 2010.*

## **ANTECEDENTES**

En el marco de las reformas de la educación preescolar y de secundaria, la actualización de los planes y programas de estudio de la educación primaria es impostergable, es por eso que la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Básica ha decidido emprender las acciones necesarias para llevar a cabo dicha actualización, considerando la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica.

Atendiendo a lo anterior y en vista que en el Estado no existía una Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS) a nivel primaria y considerando que era de suma importancia para la labor que se iniciaba en este proceso de piloteo e implementación de la RIEB, se creó esta CEAS en el estado, formando parte de ésta en el Equipo Técnico Estatal los asesores pedagógicos, los cuales pertenecen al Departamento de Desarrollo Educativo de Primaria.

La Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS) está coordinado por la *Mtra. Manuela Emilia Mena Magañay* conforman el Equipo Técnico Estatal 123 asesores pedagógicos y 17 asesores de

educación indígena, que atienden específicamente la capacitación y asesoría a los docentes que participan en el piloteo, siendo un total de 37 y otro grupo de 3 asesores (primaria general) que conforman el equipo de seguimiento cercano de las escuelas muestra, a este último grupo se incorporaron tres elementos del Centro Estatal de Evaluación de Yucatán, quienes monitorean 6 escuelas de nivel indígena que también forman parte de las escuelas piloto.

El CEAS ha recibido capacitación para diseñar estrategias, operar el programa 2009, coordinar, organizar talleres y difundir sus contenidos en la comunidad escolar, así como acompañar a las escuelas que se encuentran en el piloteo.

El Estado de Yucatán cuenta con un equipo técnico estatal con los que se coordinan las estrategias de asesoría, capacitación y seguimiento que se han implementado desde que inició la fase de pilotaje.

### ACCIONES PRINCIPALES

Al ser convocadas a través de la subsecretaría de educación básica cada una de las autoridades educativas de los estados para presentarles los nuevos planes y programas de estudio de educación primaria 2009 para implementar su piloteo y por consiguiente su mejora se realizaron las siguientes acciones prioritarias:

Acciones	Fecha de realización	Participantes
La primera jornada de capacitación sectorizada para docentes que participan en el pilotaje de los nuevos planes de estudio.	Del <b>1</b> al <b>5</b> de septiembre de 2008.	Directores Docentes Supervisores Jefes de sector
El encuentro de evaluación de los procesos de aprendizaje de las escuelas piloto de la Reforma Educativa de Educación Primaria.	<b>12, 13, 14 y 18</b> de noviembre de 2008.	<b>12:</b> Docentes del primer ciclo <b>13:</b> Docentes del tercer Ciclo.  <b>14:</b> Directores de área, Jefes de Departamento, Enlaces de Normales, UPN, Educ. Especial, Centro de Evaluación  <b>18:</b> Jefes de sector, supervisores escolares, directores de escuelas
El congreso estatal de docentes que participan en el pilotaje de los planes de estudio 2009. “Diálogos de la Reforma Educativa”	Del <b>17</b> al <b>19</b> de diciembre de 2008.	<b>17:</b> Maestros del primer ciclo. <b>18:</b> Maestros del tercer ciclo. <b>19:</b> Jefes de sector, Supervisores, Directores de escuelas y alumnos invitados para compartir experiencias exitosas.
La segunda jornada de capacitación in situ: Bloques 3 y 4.	Del 15 de enero al 27 de febrero de 2009.	Directores y docentes
La tercera jornada de capacitación in situ: Bloque V.	Del 1 al 30 de abril de 2009.	Directores y docentes

Estas actividades fueron previstas valorando las experiencias que también tuvieron los niveles de preescolar y secundaria al implementar la reforma en sus niveles correspondientes en el estado; con la intención de enriquecer su desarrollo y propiciar una vinculación más acertada entre los tres niveles de educación básica.

## **CAPACITACIÓN, ASESORÍA Y SEGUIMIENTO**

La tarea de dar a conocer, a las 69 escuelas que participan en el piloteo, la renovación de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Primaria y los principales cambios en el currículo, fue a través de jornadas de capacitación y asesorías in situ en donde la implementación de dichos planes en el aula y el seguimiento de los mismos, nos permitiera ir obteniendo información valiosa para hacer los ajustes necesarios durante la etapa de prueba y de igual manera proporcionarles a los docentes y directivos, toda la orientación y apoyo que vayan demandando.

### **Proyecto de acciones durante el piloteo de las escuelas de la muestra**

Esta primera etapa de piloteo inicia en el mes de junio de 2008, en esta ciudad capital, con el primer taller de la Reforma Integral de la Educación Básica dirigido a los actores involucrados (asesores pedagógicos de los Departamentos de Desarrollo Educativo de Educación Básica, Centros de Maestros, Universidad Pedagógica Nacional, Centro Estatal de Evaluación Educativa, Departamento de Educación Física, Coordinación de Educación Artística, y Subdirección de Educación Indígena. En esta reunión el Equipo Técnico del Departamento de Diseño Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, presenta oficialmente la estructura de cada asignatura que conformará los Nuevos Planes y Programas de Estudio 2009.

Una de las actividades posteriores a esta reunión es la elaboración del “Proyecto de Acciones a realizar Durante el Piloteo de la Escuelas Muestra de la Reforma Educativa de Educación Primaria. Ciclo Escolar 2008-2009”, el cual tiene como objetivo enmarcar todas aquellas acciones para el ciclo escolar que orientaron la capacitación, asesoría, seguimiento y valoración de las estrategias implementadas en las distintas etapas del piloteo, de las reuniones regionales, las reuniones con docentes, directivos y autoridades educativas a favor de una reforma curricular que mejora la calidad de la educación en el Estado.

### **Primera Reunión Regional**

En el mes de agosto se lleva a cabo en la ciudad de Campeche, la Primera Reunión Regional para la preparación técnica académica del “Curso Estatal para la Actualización de Docentes. Etapa I. Bloques I y II” donde se participa junto con los estados de Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Veracruz y Campeche. En esta reunión se presentan los principales cambios y ajustes a cada una de las asignaturas que conforman el currículo de la Educación Primaria. De igual forma se otorgan materiales que ayudarían a los equipos técnicos estatales a organizar la implementación de la Reforma en cada uno de los estados de la República. Cabe señalar que uno de los resultados de esta reunión es la conformación de los equipos estatales en dos líneas de acción: la primera, dirigida a la *asesoría y capacitación* de los docentes involucrados y la segunda al *seguimiento y monitoreo* de una muestra reducida (doce escuelas) del total de las 69 escuelas que participan en el piloteo.

### **Primera Jornada de Capacitación Sectorizada**

La capacitación a docentes que participan en el pilotaje de los nuevos planes de estudio se realiza del 1 al 5 de septiembre de 2008 con la presencia de docentes, supervisores y jefes de sector de las escuelas que conforman la muestra (42 escuelas de primaria general y 27 de primaria indígena) para el pilotaje. La capacitación tuvo una duración de 8 hrs., durante los cinco días de reuniones. Las reuniones se realizaron en 7 sedes simultáneas, 2 ubicadas en la ciudad de Mérida, y las 5 restantes en las cabeceras de las Jefaturas de Sector del interior del Estado, siendo éstas las siguientes: Motul, Ticul, Izamal, Tizimín y Valladolid.

### **Segunda Reunión Regional**

Esta segunda reunión regional tuvo el propósito de preparar el “Curso estatal para la actualización de docentes. Etapa 2. Bloques III y IV” y se llevó a cabo en esta ciudad, del 24 al 29 de noviembre de 2008 participando los estados de Campeche, Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, y Puebla. En estas reuniones se analizaron los materiales destinados para los bloques III y IV. Los temas centrales fueron el desarrollo de competencias, la evaluación y la planificación didáctica, la vinculación que

guardan entre sí las asignaturas así como un análisis y crítica a los textos sugeridos para el trabajo de los alumnos.

En esta segunda reunión regional por haberse realizado en el Estado asisten todos los asesores que conforman el Equipo Técnico lo cual permite tener una mayor participación y recibir de manera directa todas las orientaciones proporcionadas durante la semana de trabajo.

### **Evaluación de los procesos de aprendizaje**

Los días 12, 13 Y 18 de noviembre de 2008 se realiza en la ciudad de Mérida el “Encuentro de Evaluación de los Procesos de Aprendizaje” con la participación de docentes del primer y tercer ciclos así como de los jefes de sector, supervisores y directores de las escuelas piloteadas, un espacio en donde se analizan las experiencias de los docentes durante la aplicación de los nuevos planes y programas 2009.

Las temáticas abordadas en esta reunión fueron: La evaluación en el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos; así como Logros y dificultades en la implementación de los nuevos programas.

La reunión se realiza en el Hotel Los Aluxes, de la ciudad de Mérida, con un horario de 8.00 a.m a 15.00 pm. (Anexo 7 y 8)

Para facilitar el trabajo con los docentes, se forman 4 grandes grupos, el primer día se trabaja con los docentes que imparten el primer ciclo, el segundo día con los que imparten el tercer ciclo y el tercer día con directivos, supervisores de zona y jefes de sector.

**El día 18 de noviembre de 2008**, se efectúa una reunión con directores de escuelas, supervisores y los responsables de las 9 jefaturas de sector, con la finalidad de conocer y compartir las acciones que se realizan en los centros escolares, como también para seguir generando compromisos desde su función que permita fortalecer el trabajo planeado en el marco de la Reforma, en las escuelas de los diversos sectores y zonas escolares.

### **Encuentro de Niveles de Educación Básica**

Con el propósito de generar propuestas para que en la práctica y gestión educativa se contribuya a la vinculación entre niveles de la educación básica que favorezcan la implementación de la Reforma Educativa, se efectúa el 14 de noviembre un Encuentro con Directores de Nivel, Jefes de Departamentos, Enlaces de Escuelas Normales, Directivos de la Universidad Pedagógica Nacional, Educación Especial e integrantes del Centro Estatal de Evaluación Educativa del Estado.

En esta reunión se habla de las reformas educativas en preescolar, primaria y secundaria, los enfoques vigentes, la currícula de cada una de ellas, así como las fortalezas y debilidades que se presentan en cualquier cambio de Programas y cómo se superaron en su momento, el estado actual de las escuelas desde su institucionalización y las expectativas y retos actuales. Presentan estas reformas los responsables de cada uno de los Niveles de la Educación Básica. La reunión se efectuó de 9:00 a 15:00 hrs., la sede es el Hotel Los Aluxes, en la ciudad de Mérida.

La respuesta de los participantes en esta reunión ha sido positiva y enriquecedora ya que ha permitido fortalecer la vinculación entre los diferentes niveles al conocerse de manera más directa las acciones que cada uno de los mismos realiza, así como la colaboración que podamos proporcionarnos entre niveles.

### **Capacitación a Equipos Técnicos Estatales**

En el mes de diciembre, los días 3 y 4 de 2008, se organizan reuniones con asesores pedagógicos (primaria general e indígena), Educación Especial y Educación Artística para trabajar sobre estrategias de asesoría y seguimiento a docentes de primer y tercer ciclos de las escuelas que participan en la etapa de prueba de la Reforma durante la Segunda Capacitación Estatal.

Se trabaja con 43 asesores pedagógicos con un horario de 9:00 a 17:00 hrs. La sede es el Hotel Los Aluxes de la ciudad de Mérida. Durante estos 2 días se presenta a los asesores las propuestas para realizar la Segunda Capacitación Estatal con los docentes que se encuentran participando en el piloteo de los Programas 2009 y se toman acuerdos para las reuniones con los docentes.

El primer día las asignaturas de Español, Ciencias Naturales, Historia, y Educación Artística son las que se incorporan al trabajo de análisis; el segundo día se realizan acciones similares con las asignaturas de Matemáticas, Geografía, Formación Cívica y Ética y Educación Física.

### Primer Congreso Estatal de Docentes: “Diálogos de la Reforma Educativa”

Con el propósito de escuchar las experiencias de los docentes en la implementación de la Reforma, se crea un espacio en el cual los maestros tuvieran la oportunidad de compartir los éxitos y dificultades que se presentan en las aulas.

El Congreso “Diálogos de la Reforma Educativa” se lleva a cabo los días 17, 18 y 19 de diciembre en el Hotel Los Aluxes, de la ciudad de Mérida, Yuc., con un horario de trabajo de 8:00 a 17:00 hrs.

En este intercambio de experiencias se cuenta también con la presencia de expertos en el tema educativo que disertan sobre aspectos favorables en torno a las innovaciones y reformas en la educación.

Las conferencias magistrales que se presentan en este espacio son las siguientes:

<b>Miércoles 17</b>	<b>Jueves 18</b>	<b>Viernes 19</b>
<i>“Competencias docentes en Educación Básica”</i>	<i>“Los fundamentos de los nuevos programas de Español”</i>	<i>“La enseñanza de las Matemáticas en la escuela primaria”</i>
Mtro. José Gutiérrez García.	Mtro. Enrique Lepe García.	Mtro. Hugo Balbuena Corro.

Se considera de igual manera que en este Congreso, además de la participación de los docentes, si el escuchar las opiniones de los Jefes de Sector, Supervisores y Directores de las escuelas es importante, lo es también el conocer las experiencias de los alumnos con los que se trabajan dichos programas por lo que se invita a participar a alumnos de 4 escuelas para que comenten sus experiencias sobre aspectos como: los cambios que han observado en la forma como se les presentan ahora las actividades en aula, las diferentes formas en que abordan sus maestros los contenidos, si tienen mayor protagonismo, etc.

Las escuelas que participan presentando sus experiencias fueron:

- Justo Sierra Méndez.
- José María Morelos y Pavón
- Donaciano Aké Chalé.
- Álvaro Obregón.

### Segunda jornada de capacitación a docentes

La segunda jornada de capacitación se realiza en la modalidad “in situ” en todas las escuelas que participan en el piloteo. El período para impartir esta capacitación se organiza en el período del 15 de enero al 27 de febrero en cuatro sesiones de dos horas cada una de ellas y en la modalidad de sesiones colegiadas de escuela.

En relación con esta jornada de capacitación el Equipo Técnico Estatal se reúne previamente para elaborar las cartas descriptivas y los materiales que se pretenden utilizar durante el periodo de capacitación a docentes de escuelas incorporadas al piloteo.

Algunos aspectos que se trabajan en colegiado con los docentes en la primera sesión, son la revisión de los posibles vínculos y correspondencias entre asignaturas con el apoyo de un mapa curricular del bloque III, en donde se reflexiona sobre la pertinencia de integrar sus contenidos para trabajar de manera más integrada.

La segunda sesión tiene como propósito el de diseñar una semana de planeación de actividades en donde se planteen propuestas de articulación de contenidos y manejo de recursos didácticos propuestos por la Dirección General de Desarrollo Curricular (Guías Articuladoras)

En la tercera sesión de trabajo se analizan los contenidos que recuperan aspectos de la evaluación y lo que ésta debe tomar en cuenta para que cumpla su función en el proceso educativo.

La cuarta sesión retoma el tema de la evaluación y se trabajan la elaboración de herramientas que pueden apoyarla como la lista de cotejo, rúbricas, diario de aula, etc.

Concluyendo el periodo de capacitación, se retoma el trabajo de apoyo individual al docente según las necesidades que el asesor vaya detectando o las que el propio asesorado vaya solicitando para mejorar su práctica.

En el apartado de Anexos (anexo 11) se presenta la carta descriptiva para las reuniones de asesoría, así como también algunas evidencias fotográficas de dichas reuniones.

### **Seguimiento**

Los asesores responsables del seguimiento y monitoreo de las escuelas de la muestra reducida entregan cada trimestre un informe que recupera la sistematización de datos que van recabando de los docentes y de observaciones en el aula, con el apoyo de herramientas que la Coordinación de Diseño Curricular sugiere para recuperar evidencias que permitan tener un panorama general de los procesos y desempeño de los involucrados en la etapa de prueba de la reforma curricular en la educación primaria y que es enviado a los responsables de dicho monitoreo, con el propósito de fortalecer los programas y la capacitación en los estados según los resultados que se vayan dando en la implementación de la reforma.

Con la información recopilada en las vistas de seguimiento a las escuelas, se pretende ofrecer de igual manera, un panorama general de lo que sucede en las escuelas de la muestra reducida, como una forma de retratar una realidad desde la mirada externa del monitor y reconstruida con las opiniones de los actores involucrados.

## **CICLO ESCOLAR 2009 – 2010 SEGUNDA ETAPA DEL PILOTEO Y PRIMERA ETAPA DE GENERALIZACIÓN**

Para el presente ciclo escolar se generaliza la primera etapa de los programas 2009 en primero y sexto grado, mientras que en las escuelas de piloteo se incorporan tercero y cuarto grados. Frente a esta realidad, se plantean dos estrategias de trabajo: la primera orientada a acompañar y asesorar a las escuelas que permanecen en la muestra piloto y la segunda capacitar y acompañar a los maestros de primero y sexto grado que se generaliza en todos los planteles escolares.

### **DOCENTES DE PRIMERO Y SEXTO GRADO DONDE SE GENERALIZAN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 2009.**

Para atender a los docentes de primero y sexto grado de primaria existe una coordinación con la Instancia Estatal de Formación Continua para brindar el diplomado para la generalización de la RIEB.

El diplomado se ofreció a 2865 docentes en los días comprendidos del 24 al 28 de agosto de 2009 en sedes ubicadas en todo el estado. El seguimiento a los docentes de estas escuelas lo realizan los supervisores de las zonas a las cuales pertenecen.

Está en proyecto el segundo módulo del diplomado debiendo realizarse durante el mes de marzo del presente.

### **Segunda etapa del piloteo**

En las escuelas que permanecen en la muestra piloto, se asesora y acompaña de manera específica a los maestros de tercero y cuarto grados, en el caso de los maestros que atienden segundo y quinto grado se les acompaña mensualmente en las reuniones de colegiado que se realizan en las escuelas.

Entre las actividades que se han planteado para atender a los docentes se encuentran:

<b>Acciones</b>	<b>Fecha de realización</b>	<b>Participantes</b>
La primera jornada de capacitación sectorizada para docentes que participan en el pilotaje de los nuevos planes de estudio.	Del <b>28</b> al <b>30</b> de septiembre de 2009.	Directores Docentes Supervisores Jefes de sector

La segunda jornada de capacitación: Bloques 3 y 4.	28 y 29 de enero de 2010	Directores, docentes y jefes de sector.
El 2° congreso estatal de docentes que participan en el pilotaje de los planes de estudio 2009. “Diálogos de la Reforma Educativa”	Abril de 2010	Directores, docentes y jefes de sector.
La tercera jornada de capacitación: Bloque V.	Abril de 2010	Directores, docentes y jefes de sector.

#### **Primera jornada de capacitación**

La capacitación a docentes que participan en el pilotaje de los nuevos planes de estudio se realiza del 28 al 30 de septiembre de 2009 con la presencia de 122 docentes, supervisores y jefes de sector de las escuelas que conforman la muestra (42 escuelas de primaria general y 27 de primaria indígena) para el pilotaje. La capacitación tuvo una duración de 8 hrs., durante los tres días de reuniones.

Las reuniones se realizaron en 7 sedes simultáneas, 2 ubicadas en la ciudad de Mérida, y las 5 restantes en las cabeceras de las Jefaturas de Sector del interior del Estado, siendo éstas las siguientes: Motul, Ticul, Izamal, Tizimín y Valladolid.

#### **Segunda jornada de capacitación**

Esta segunda capacitación se programó para realizarla los días 28 y 29 de enero del presente, sin embargo, no se pudo llevar a cabo por no contar con los libros del alumno para esta etapa; no se ha definido la fecha para efectuarla ya que dependerá del momento en que se reciban los materiales en el estado.

Las escuelas que se encuentran en el programa piloto son visitadas semanalmente por los Asesores Pedagógicos, quienes acompañan los procesos de implementación de los mismos atendiendo las necesidades de asesoría que los mismos requieran.

Si usted quiere consultar más datos sobre Reforma Integral de la Educación Básica

ANEXO 5

# Cifras básicas Educación básica y media superior del estado de Yucatán, publicado por el INEE

**Cifras básicas**

Educación básica y media superior

Inicio del ciclo escolar 2012-2013

**YUCATÁN**



Educación básica		Estatal	Nacional
Alumnos		432 325	25 891 504
Docentes		22 624	1 196 947
Escuelas		3 331	227 665

Educación media superior		Estatal	Nacional
Alumnos		73 651	4 443 792
Docentes		5 094	298 464
Escuelas		242	15 990

Total obligatoria		Estatal	Nacional
Alumnos		505 976	30 334 896
Docentes		27 718	1 494 811
Escuelas		3 573	243 655

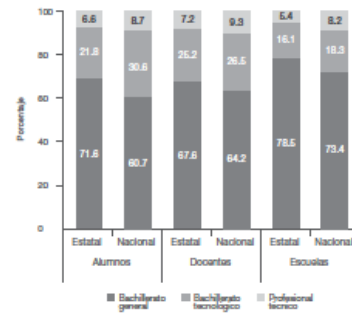
EDUCACIÓN BÁSICA

Tipo de servicio	Alumnos	Docentes	Escuelas	
Preescolar	General <sup>1</sup>	62 439	2 958	740
		74.0	74.5	57.4
	Indígena	19 607	802	280
		23.3	20.2	21.7
	Comunitario	2 270	213	270
	2.7	5.4	20.9	
Total	Estatal	84 325	3 973	1 290
	Nacional	4 761 456	226 063	91 215
Primaria	General	231 596	8 763	1 125
		94.2	92.5	79.5
	Indígena	13 332	587	172
		5.4	8.2	12.2
	Comunitaria	845	121	117
	0.3	1.3	8.5	
Total	Estatal	245 743	9 471	1 414
	Nacional	14 739 406	575 337	90 229
Secundaria	General <sup>2</sup>	61 690	6 034	270
		60.3	65.7	43.1
	Técnicas	29 735	2 345	94
		25.1	25.5	15.0
	Telesecundaria	11 010	722	189
	10.8	7.9	30.1	
Total	Estatal	102 257	9 180	627
	Nacional	6 940 232	394 947	37 222

Sostenimiento	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Público	70 890	4 096 377	2 998	183 828	972	76 363
	84.0	86.0	75.5	81.3	75.3	83.7
Privado	13 525	665 099	975	42 235	318	14 832
	16.0	14.0	24.5	18.7	24.7	16.3
Público	224 973	13 526 632	8 460	519 258	1 247	90 642
	91.5	91.5	89.3	90.1	88.2	91.3
Privado	20 770	1 262 774	1 011	57 079	167	8 586
	8.5	8.5	10.7	9.9	11.8	8.7
Público	93 101	5 834 298	7 933	338 610	530	32 653
	91.0	92.0	86.4	85.7	84.5	87.7
Privado	9 158	505 944	1 247	56 337	97	4 569
	9.0	8.0	13.6	14.3	15.5	12.3

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

	Bachillerato general		Bachillerato tecnológico		Profesional técnico	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Alumnos	52 702	2 698 591	16 081	1 359 674	4 863	386 527
Docentes	3 445	185 118	1 292	76 499	367	26 847
Escuelas	190	11 744	39	2 029	13	1 317



La suma de los porcentajes puede no ser exactamente 100% debido al redondeo.

Sostenimiento		Estatal		Nacional	
		Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
Público	Alumnos	58 376	79.3	3 584 015	80.7
	Docentes	3 254	63.9	189 853	66.8
	Escuelas	125	51.7	9 705	61.1
Privado	Alumnos	15 275	20.7	859 777	19.3
	Docentes	1 840	36.1	98 611	34.2
	Escuelas	117	48.3	6 225	38.9

## 2 GRADO DE MARGINACIÓN

Tipo de servicio o modo educativo	Más alto y alto		Medio, bajo y muy bajo	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
<b>Preescolar</b>				
General <sup>1</sup>	24 462	222	37 885	515
Indígena	30.2	30.0	60.7	69.6
Comunitario	19 249	273	316	5
	98.2	97.5	1.6	1.8
	2 061	238	63	10
	90.4	88.1	4.1	3.7
<b>Total</b>	<b>46 772</b>	<b>738</b>	<b>38 294</b>	<b>530</b>
	<b>54.3</b>	<b>66.8</b>	<b>46.4</b>	<b>41.1</b>
<b>Primaria</b>				
General <sup>1</sup>	115 467	619	114 985	409
Indígena	49.9	55.0	49.7	44.4
Comunitario	12 840	162	296	4
	96.3	94.2	2.2	2.3
	737	96	20	3
	87.2	82.1	2.4	2.6
<b>Total</b>	<b>129 044</b>	<b>877</b>	<b>116 301</b>	<b>626</b>
	<b>62.5</b>	<b>62.0</b>	<b>46.9</b>	<b>36.8</b>
<b>Secundaria</b>				
General <sup>2</sup>	26 682	116	32 984	146
Técnica	43.3	43.0	53.5	54.1
Telesecundaria	13 993	51	13 544	38
Comunitaria	48.7	54.3	47.1	40.4
	10 422	177	588	12
	94.7	93.7	6.3	6.3
	746	68	5	1
	90.3	91.9	0.6	1.4
<b>Total</b>	<b>61 843</b>	<b>412</b>	<b>47 121</b>	<b>197</b>
	<b>60.7</b>	<b>66.7</b>	<b>46.1</b>	<b>31.4</b>
<b>Medio superior</b>				
Bachillerato general	17 871	74	34 317	113
Bachillerato tecnológico	33.9	38.9	66.1	59.5
Profesional técnico	8 998	19	6 636	18
Profesional	56.0	48.7	41.3	46.2
	1 674	4	3 194	9
	34.4	30.8	66.6	69.2
<b>Total</b>	<b>29 543</b>	<b>97</b>	<b>44 146</b>	<b>140</b>
	<b>38.8</b>	<b>40.1</b>	<b>59.9</b>	<b>57.9</b>

La suma de los porcentajes no es 100% debido a que se excluyeron las escuelas sin clasificación, según grado de marginación.

## 3 TAMAÑO DE LOCALIDAD

Tipo de servicio o modo educativo	1 a 249 hab.		250 a 2 499 hab.		2 500 y más hab.	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
<b>Preescolar</b>						
General <sup>1</sup>	n.a.	n.a.	3 090	55	59 334	694
Indígena	86	4	10 100	322	9 380	72
Comunitario	0.3	1.4	51.5	72.1	47.9	25.7
	1 286	194	783	50	115	13
	52.4	71.9	34.4	18.5	5.0	4.8
<b>Total</b>	<b>1 962</b>	<b>188</b>	<b>13 078</b>	<b>307</b>	<b>68 822</b>	<b>759</b>
	<b>1.6</b>	<b>15.3</b>	<b>16.6</b>	<b>23.8</b>	<b>81.6</b>	<b>59.6</b>
<b>Primaria</b>						
General <sup>1</sup>	1 067	42	33 854	275	190 136	823
Indígena	0.5	3.7	14.6	21.7	84.7	71.4
Comunitario	1 886	79	5 208	49	6 083	39
	14.0	46.9	39.1	28.5	46.5	22.7
	719	321	14	1	57	6
	85.1	88.3	1.7	0.9	6.7	5.1
<b>Total</b>	<b>3 662</b>	<b>222</b>	<b>39 106</b>	<b>328</b>	<b>202 296</b>	<b>948</b>
	<b>1.5</b>	<b>15.7</b>	<b>15.9</b>	<b>23.2</b>	<b>82.3</b>	<b>60.0</b>
<b>Secundaria</b>						
General <sup>2</sup>	n.a.	n.a.	3 591	33	58 099	237
Técnica	n.a.	n.a.	1 897	16	20 558	77
Telesecundaria	n.a.	n.a.	6.6	17.0	92.4	81.9
Comunitaria	186	5	9 222	169	1 602	15
	1.7	2.5	53.5	89.4	14.5	7.9
	540	54	167	11	54	6
	62.7	73.0	22.7	14.9	6.6	8.1
<b>Total</b>	<b>726</b>	<b>89</b>	<b>14 887</b>	<b>229</b>	<b>80 511</b>	<b>336</b>
	<b>0.7</b>	<b>0.4</b>	<b>14.6</b>	<b>36.5</b>	<b>84.4</b>	<b>53.4</b>
<b>Medio superior</b>						
Bachillerato general	n.a.	n.a.	1 826	12	51 207	178
Bachillerato tecnológico	n.a.	n.a.	3.2	6.3	96.8	92.7
Profesional técnico	n.a.	n.a.	1 522	1	14 539	38
Profesional	n.a.	n.a.	9.5	2.6	90.5	97.4
	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4 009	13
	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	100.0	100.0
<b>Total</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>3 217</b>	<b>15</b>	<b>70 434</b>	<b>229</b>
	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>4.4</b>	<b>6.4</b>	<b>96.5</b>	<b>94.6</b>

La suma de los porcentajes no es 100% debido a que se excluyeron las escuelas sin clasificación, según tamaño de localidad.

## 4 EVOLUCIÓN Y CRECIMIENTO

Alumnos

Tipo de servicio o modo educativo	Ciclos escolares			Crecimiento (%)
	2000-2001	2006-2007	2012-2013	
<b>Preescolar</b>				
General <sup>1</sup>	46 915	63 703	60 439	38.7
Indígena	14 421	17 854	19 607	23.9
Comunitario	2 040	2 249	2 279	15.1
<b>Total</b>	<b>62 276</b>	<b>83 816</b>	<b>84 325</b>	<b>34.5</b>
<b>Primaria</b>				
General <sup>1</sup>	237 648	218 500	231 586	-8.1
Indígena	14 027	12 711	13 332	-8.4
Comunitaria	1 656	805	845	-43.5
<b>Total</b>	<b>253 331</b>	<b>222 016</b>	<b>245 763</b>	<b>-8.4</b>
<b>Secundaria</b>				
General <sup>2</sup>	59 622	63 700	61 690	6.9
Técnica	26 773	29 581	28 735	10.5
Telesecundaria	8 216	10 309	11 010	24.9
Comunitaria	n.a.	206	322	n.a.
<b>Total</b>	<b>94 713</b>	<b>103 896</b>	<b>102 257</b>	<b>9.7</b>
<b>Medio superior</b>				
Bachillerato general	37 853	44 945	52 702	18.7
Bachillerato tecnológico	13 063	17 087	16 061	30.8
Profesional técnico	4 178	4 301	4 869	2.9
<b>Total</b>	<b>55 094</b>	<b>66 333</b>	<b>73 631</b>	<b>20.4</b>

LAJL211020

Tipo de servicio o modo educativo	Ciclos escolares			Crecimiento (%)
	2000-2001	2006-2007	2012-2013	
<b>Preescolar</b>				
General <sup>1</sup>	1 866	2 059	2 958	58.6
Indígena	827	697	802	11.2
Comunitario	324	242	213	-35.3
<b>Total</b>	<b>2 617</b>	<b>3 098</b>	<b>3 973</b>	<b>37.5</b>
<b>Primaria</b>				
General <sup>1</sup>	8 293	8 122	8 763	-2.1
Indígena	549	536	597	1.3
Comunitaria	214	129	121	-39.7
<b>Total</b>	<b>9 056</b>	<b>8 987</b>	<b>9 481</b>	<b>-2.7</b>
<b>Secundaria</b>				
General <sup>2</sup>	4 613	5 220	6 034	13.2
Técnica	1 908	2 030	2 345	6.4
Telesecundaria	458	578	722	36.2
Comunitaria	n.a.	19	79	n.a.
<b>Total</b>	<b>6 979</b>	<b>7 847</b>	<b>9 180</b>	<b>12.4</b>
<b>Medio superior</b>				
Bachillerato general	3 167	3 381	3 445	6.8
Bachillerato tecnológico	918	1 132	1 262	23.3
Profesional técnico	526	547	587	5.4
<b>Total</b>	<b>4 611</b>	<b>4 960</b>	<b>5 304</b>	<b>5.4</b>

Escuelas

Tipo de servicio o modo educativo	Ciclos escolares			Crecimiento (%)
	2000-2001	2006-2007	2012-2013	
<b>Preescolar</b>				
General <sup>1</sup>	486	712	740	52.3
Indígena	266	276	290	3.7
Comunitario	259	270	270	6.0
<b>Total</b>	<b>1 011</b>	<b>1 260</b>	<b>1 300</b>	<b>23.2</b>
<b>Primaria</b>				
General <sup>1</sup>	1 050	1 057	1 125	6.7
Indígena	176	189	172	-4.0
Comunitaria	184	123	117	-36.6
<b>Total</b>	<b>1 410</b>	<b>1 369</b>	<b>1 414</b>	<b>-4.0</b>
<b>Secundaria</b>				
General <sup>2</sup>	218	242	270	11.0
Técnica	94	92	94	-2.1
Telesecundaria	182	173	189	6.8
Comunitaria	n.a.	17	74	n.a.
<b>Total</b>	<b>474</b>	<b>524</b>	<b>627</b>	<b>19.7</b>
<b>Medio superior</b>				
Bachillerato general	180	181	190	6.6
Bachillerato tecnológico	30	38	39	26.7
Profesional técnico	19	15	13	-21.1
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>234</b>	<b>242</b>	<b>2.2</b>

<sup>1</sup> Incluye Cieser

<sup>2</sup> Incluye secundaria para indios

n.a. No aplica

El presente pronóstico contiene las cifras de educación obligatoria correspondientes al inicio del ciclo escolar 2012-2013.

Fuentes: IEE, cálculos con base en Estadísticas continuas del formato D11 (inicio de los ciclos escolares 2000-2001, 2006-2007 y 2012-2013), SEP-IGREI; Sistema Nacional de Información Educativa (ciclo escolar 2012-2013), SEP-IGREI; Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad, sexo, índice de marginación por localidad 2010, Censos, e Índice de marginación urbana 2010, Censos.







