

La RIEB y su huella en los docentes de primaria.

Irma Leticia Maldonado Rosas

Irmaleticia.maldonadorosas@yahoo.com.mx

María de los Ángeles Bello Olano¹

Gelos_27@hotmail.com

Resumen

En México, durante la década pasada se puso en marcha una reforma educativa denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual determinó modificaciones tanto en los planes de estudio como en los objetivos de la educación; así mismo en la manera de impartir conocimientos en preescolar, primaria y secundaria. Con ello se ha impulsado, entre otras cosas, la actualización de los profesores, con el objetivo de introducir dicha reforma en el aula. Los cambios realizados se han ido convirtiendo en un ejercicio cotidiano para el maestro, quien hace uso de los contenidos implementados en los planes y programas de estudios a través de su propia interpretación, en específico con el nuevo enfoque y a la manera de cómo enseñarlas. Bajo este contexto se presenta el trabajo realizado. La investigación es cualitativa basada en el grupo focal. El objetivo fue analizar cómo conciben los docentes la reforma educativa y qué mecanismos utilizan para enfrentarla. Las conclusiones a las que se llega es que las profesoras hacen un uso conceptual derivado de la reforma, pero sin tener una

¹ Profesoras de primaria y de Educación superior en la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (Upn), Puebla, México. Actualmente estudiantes del Doctorado en Investigación en la misma universidad.

claridad en ello; así mismo, en su práctica docente cotidiana buscan estrategias para satisfacer las demandas gubernamentales, institucionales y sociales.

La Reforma Integral de la Educación básica

Las reformas educativas impuestas desde los años 80's en México, se han centrado en aspectos como la calidad, la equidad y la cobertura del sistema. Desde 1990 a la fecha, el punto central ha sido en torno a la efectividad, el impulso de las tecnologías y el desarrollo de las competencias. Estas últimas, tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. "Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según su desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, el currículo y los sistemas de evaluación" (Martinic, 2001:18).

Durante los años noventa, se implementaron reformas a la educación las cuales fueron tendientes en primera instancia hacia la mejora de la calidad educativa; posteriormente, en el 2004 la ruta que se siguió fue hacia el desarrollo de las competencias. Específicamente en 2009 y en el nivel de primaria se instaura la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)* con un enfoque por competencias establecido con cierto apresuramiento que se traduce en falta de claridad en lo conceptual, metodológico y técnico (Díaz, 2016). Esto, es visto por los docentes como algo externo y que requiere de su apropiación.

En las reformas educativas el currículum ocupa un lugar central dentro de los planes y programas de estudio, mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación y de esta manera, éste permite la previsión de

las cosas que se harán para poder lograr el modelo de individuo que se pretende generar a través de la implementación del mismo.

Desde esta perspectiva en este trabajo se recuperan las concepciones de un grupo de maestras sobre lo que es la reforma educativa y la forma en cómo la enfrentan cotidianamente en sus aulas.

Características de la investigación

La investigación es cualitativa basada en el grupo focal. Esta técnica fue utilizada durante los días 7 y 14 de diciembre del año 2015, con un grupo de docentes-estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 211 en Puebla, México; las docentes participantes son maestras frente a grupo de nivel primaria, quienes trabajan en distintas escuelas del estado (véase cuadro 1). Las categorías utilizadas para la discusión fueron: conceptualización de reforma, formas de trabajar; dichos rangos permitieron analizar cuál es la interpelación que las nuevas disposiciones curriculares tienen en los docentes y cómo le dan sentido a las mismas, para enfrentar los cambios.

Para llevar a cabo el trabajo y como se mencionó anteriormente, hubo dos reuniones los días sábado y durante un lapso de dos horas y media se discutieron aspectos como la forma de conceptualizar la reforma y el tiempo real dentro del aula de clase,; de éstas se generaron otros aspectos como las exigencias administrativas, el sistema al que pertenecen las escuelas (oficial o particular) y el enfoque por competencias, éste último fue discutido vinculándolo con la finalidad de la escuela, de lo cual mencionaron que existen términos de "moda" y ese es uno de ellos; así como el ser "apto o no apto" para la profesión. Las docentes afirman que todas las competencias que maneja la currícula como *el aprender a ser*, es decir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que todo docente deberá tener, lo conformarán como persona y como maestro. Esto por

supuesto se aprende a través de su preparación en la normal y también de la experiencia y de la preparación continua que se tenga.

Las maestras perciben los cambios educativos y se apropian de conceptos como reforma laboral, evaluación, medición pero, en la práctica, ellas lo viven bajo diversas circunstancias. En estas declaraciones de las docentes se nota estos movimientos antagónicos a los que se refiere Käes (2004) cuando enuncia que dentro de la institución se desarrolla por un lado el deseo instituyente, innovador, y el orden instituido contra el que choca. Las maestras saben que no hay total claridad en los preceptos marcados dentro de la reforma educativa y conciben que sólo desde su aula puedan modificar esos señalamientos.

Cuadro 1
Características de las docentes

Docente	Nivel de escolaridad	Lugar donde estudió	Años de servicio	Tipo de nombramiento	Sistema de pertenencia.
A	Licenciatura en educación primaria	BINE*	21 (10 en particular y 11 en oficial)	Base	Oficial (Primaria indígena)
B	Licenciatura en Educación	Upn, 211 puebla	18	Contrato	Particular (Primaria)
C	Licenciatura en educación	Upn- 211 puebla	16	Contrato (interinato)	Oficial (Primaria)
D	Licenciatura en educación	Upn- 211 Puebla	11 (6 en particular y 5 en oficial)	Base	Oficial (primaria)
E	Licenciatura en Psicología educativa	Upn-211 Puebla.	4	Base	Particular (Primaria)
	Licenciatura en	Normal		Contrato	Particular

F	educación básica con especialidad en español	superior del Estado de Puebla	4		(secundaria)
---	--	-------------------------------	---	--	--------------

Fuente: elaboración propia a partir de datos emitidos por las docentes.

*Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla, México.

Algunos planteamientos sobre la Reforma Educativa

Bajo un contexto de profundas transformaciones económicas, políticas y sociales en los sistemas educativos, se puede observar que sus cambios y reformas tienen como referentes y supuestos las propuestas del discurso internacional, orientado e impulsado por las agencias universales de financiamiento. Una reforma educativa se entiende como un cambio que opera en pro de mejoras al sistema educativo. También se puede considerar como innovaciones, hasta cierto punto “naturales” sobre todo en los países que están sujetos a los mandatos de los organismos internacionales [Banco Mundial (BM), Organización para la cooperación de desarrollo económico (OCDE), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); etc.]

Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz e Inclán, 2000).

En México, desde hace tres décadas se implementaron cambios a la educación que incluyeron modificaciones en los planes de estudio, en los objetivos de ésta y en la manera de impartir conocimientos; esto por supuesto requirió modificaciones en la forma de trabajo de los docentes, quienes se vieron interpelados por dichas transformaciones.

En 2009 en el país, se implementó la RIEB para el nivel de primaria, la cual tiene sus bases en la anterior reforma de 1993, pero los cambios que presenta ésta, a

nivel curricular, es el enfoque por competencias² y la evaluación³. La RIEB, por lo tanto exige del docente una innovación en dos direcciones: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, esta reforma implica una importante participación del profesor en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo (Ruíz, 2012). El marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que, entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan competencias docentes. La propuesta formativa para los estudiantes de educación básica integra un enfoque de corte socio-cultural y cognitivo sustentado en la epistemología.

Estos cambios que implican modificaciones en la labor del docente y de la apropiación de un dominio conceptual así como de nuevas prácticas en el aula, interpelan de muchas formas a los maestros quienes deberán asumir otras concepciones con respecto al ser docente. Bajo este contexto la interrogante es cómo conceptualiza y enfrenta el docente dichas transformaciones. Diversas investigaciones dan cuenta de este fenómeno como los que en seguida se analizan.

² Según Coll (2009), la adopción generalizada de los enfoques curriculares basados en competencias, responde en buena medida a la convicción de que son una vía adecuada para abordar los desafíos más importantes que enfrenta la educación escolar en la actualidad, especialmente los derivados del desvanecimiento o la pérdida relativa del sentido del aprendizaje escolar. Los enfoques curriculares basados en competencias (ECBC) pueden ser efectivamente un buen instrumento para afrontar estos desafíos, pero que en general no lo son porque la mayoría de las veces reflejan una comprensión empobrecida y confusa del concepto de competencia y son tributarios de unos planteamientos de corte tecnocrático, supuestamente asépticos, que desprecian o ignoran la dimensión ideológica y ética de la educación.

³ Respecto a la evaluación de los aprendizajes, ésta es vista como "el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación... el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen" (SEP, 2011: 35).

Fortoul (2014), en un estudio realizado, señala que la RIEB propone tres consideraciones que dan cuenta de la complejidad del quehacer del docente. La primera relacionada con el desempeño docente esperado y las dos siguientes en una caracterización de tres elementos centrales del proceso de aprendizaje: sus ejes y contenidos, las metodologías didácticas y la evaluación.

Por su parte el artículo de Treviño (2014), presenta una discusión sobre la RIEB desde el ángulo de los procesos de significación. Se argumenta que la RIEB ha sido altamente efectiva al interpelar al profesorado sobre las posibilidades y beneficios de los cambios propuestos; sin embargo, también señalamos que tal proceso no se ha dado sin contradicciones. Con la investigación de Treviño se percibe la importancia que las significaciones docentes son pertinentes para comprender las condiciones de implementación de las iniciativas de cambio en los espacios escolares.

Los profesores son quienes “ejecutan” las disposiciones establecidas por los mandatos oficiales por lo cual, afirman García y Villalobos (2012) en otro estudio, necesitan poseer conocimientos más puntuales sobre la tarea que desarrollan los organismos internacionales sobre las directrices que requieren los sistemas educativos pues señalan que los docentes, muchas veces, conocen los conceptos básicos implicados en una reforma educativa, pero carecen del conocimiento para implementar estrategias.

Existen otros elementos que subyacen a una reforma educativa como los nexos posibles entre las políticas educativas y la configuración de subjetividades, Flores y Sobrero (2011) hacen un estudio al respecto en donde presentan los vínculos posibles entre la subjetividad, la política y la educación. De lo cual afirman que los fenómenos educativos actuales restringen la política a un tema más de gestión y de administración que a un real conocimiento sobre las finalidades y el sentido de la educación.

La Reforma Educativa, un campo de significación para el docente.

En una reforma curricular coinciden elementos técnicos, políticos y culturales, los que en su vinculación dan un sello a la misma (Díaz, 2016). Dichos elementos y la misma realidad compleja del sistema educativo, demanda de los docentes diversos procesos de apropiación y acomodación de sus prácticas didácticas; impactando de alguna manera la percepción de los mismos. De esta forma, se presume que los maestros de educación primaria asumen parcialmente desde su experiencia profesional y construcción didáctica los avatares de la RIEB.

En esta perspectiva los docentes tienen su propia concepción sobre lo que significa el término reforma educativa, basada ésta en su formación y desempeño profesional. Al respecto las maestras en estudio conciben la reforma educativa como una innovación laboral y como un hecho político. Algunas expresiones de las docentes fueron las siguientes:

“La reforma educativa tiene que mirarse como un hecho político. Hay muchas cuestiones de desajustes provenientes de la reforma que responsabilizan a los docentes. Tiene más tintes de reforma laboral que de educativa”... “La reforma educativa es sinónimo de imposición...nosotros como país imitador, copiamos modas y modelos educativos” (diálogo entre docentes 7-12-15)

Sin embargo no existe claridad total en el concepto pues se muestran confundidas y afirman que es complejo el decir qué significa la reforma, sin embargo saben que la forma de trabajo requerida ya no es la misma y que son objeto de la mirada de las autoridades educativas, quienes esperan tener más “calidad” en la educación.

“Es complicado dar una definición de lo que es la reforma educativa o lo que pretende la RIEB a través de decretos que se van dando...” “Estamos en una constante observación y evaluación para los fines de mejorar la calidad en la educación. Hablamos más de reforma política que de reforma educativa, es decir, lo que quiere el gobierno que enseñemos, no lo que necesitan los alumnos”. . “Es más un discurso político para esta calidad educativa” (diálogo entre docentes 7-12-15)

Como se puede apreciar las maestras tornan sus concepciones basándose en el discurso que circula en la actualidad emanado de diversos medios de comunicación como son las redes sociales y los periódicos. Por otro lado también se observa que las docentes toman de su realidad cotidiana esas concepciones sobre la reforma pues dicen que se les exige “hacer un trabajo mandado por el gobierno” sin tomar en cuenta las necesidades reales de los alumnos, las cuales ellas perciben en su práctica cotidiana.

Por otra parte se interpreta que las profesoras al no dominar por completo los objetivos que persigue la RIEB, sienten que el trabajo que realizan es ajeno a ellas.

“No hay capacitación para los docentes cuando nos mandan un nuevo programa o una evaluación”. “La reforma educativa es sinónimo de imposición. Nuestro país no quiere la calidad educativa, solo quiere que estemos estancados”, “Pasan muchas cosas en esta reforma y tendríamos que analizar desde que punto la miro yo, pues es al docente a quien le adjudican toda la responsabilidad. Lo único que queda hacer como docentes es luchar desde nuestras aulas porque no hay otro remedio...” (Diálogo entre docentes, 7-12-15)

Existe una necesidad de derivar propuestas de trabajo para el aula de los postulados de la reforma: competencias, aprendizajes esperados, temas transversales, trabajo por proyectos, entre otros cuya construcción real queda solamente en manos de las profesoras. Así entonces, la apropiación, la comparación de ideas pedagógicas, la introyección de nuevos conceptos e incertidumbres son elementos entremezclados en su ser docente que se expresan de diversa manera (Díaz, 2016).

“...La reforma educativa es sinónimo de imposición porque nosotros como país “imitador” de modas o de modelos educativos no vamos en concreto lo que la sociedad necesita. El país no quiere la “calidad educativa” lo que quiere es estancarnos, sometiéndonos a los docentes a obedecer órdenes por ejemplo cuando nos indica que habrá que aprobar a todos los alumnos aunque sea con una mínima calificación, no importando si aprendió o no. Por lo que encontramos a un

estudiante con título pero andando por la vida casi con orejas de burro” (diálogo entre docentes 7-12-15).

Las significaciones que las docentes tienen sobre lo que subyace a la RIEB, no se constriñen solo a la forma verbal o psíquica, sino que funcionan como redes —también llamadas estructuras, sistemas o campos de significación— que implican experiencias, objetos materiales y espacios físicos; por ello, no se reducen sólo a conceptos, ni se limitan al lenguaje (Treviño y Cruz, 2013). Derivado de ello, existe una re-significación resultado de las interacciones e intercambios colectivos y tienen fuentes diversas, objetivándose en diversos espacios y materiales.

“El excesivo trabajo administrativo es otra razón por la que, difícilmente, se puede llevar a buen término la reforma educativa por parte de los docentes. Tal vez se puede realizar dentro del aula pero hay otro inconveniente que es el tiempo real dentro de ella, se reduce el tiempo de clase, porque las exigencias administrativas son muchas. Lo anterior resulta una contradicción porque desde hace dos años la reforma señaló que se iban a disminuir las tareas administrativas para atender más al grupo pero no fue así” (discusión en grupo de docentes 8-12-2015).

Cuando se trata de poner en marcha reformas a la educación, generalmente se concibe el proceso como una secuencia lineal de evaluación, adopción e institucionalización donde los docentes son vistos como personas que responden pasivamente a los mandatos de los altos mandos burocráticos. Sin embargo, no se trata de un proceso de arriba hacia abajo, ya que los educadores son agentes activos que pueden actuar de maneras diversas frente a los retos que representan las reformas: pueden impulsar los cambios, resistirlos o activamente subvertirlos, (Datnow, *et al*/ citado por López y Tinajero, 2009)

“Se tiene la capacidad de hacer una reforma, a pesar de que muchos maestros somos criticados por manifestarnos o por no cumplir, pero yo creo que no es así porque cuando a los maestros se nos da una orden nos dedicamos a cumplirla, es decir, hay disposición y actitud para hacerlo. Sufrimos de la crisis del conocimiento porque aunque sé lo que tengo que hacer, me siento impedida laboralmente para modificarlo. Una buena manera de iniciar una reforma educativa sería

empezando por darle una identidad al docente y ocupándose sobre su preparación, asignándole únicamente las tareas pedagógicas y no administrativas” (opiniones del grupo docente 8-12-2015).

Perspectivas de los docentes y “aplicación” de la reforma.

Cuando se implementan reformas, estas son asumidas por los docentes de diversas maneras primeramente en virtud de saberse responsables del aprendizaje de sus alumnos y como “ejecutores” de las modificaciones establecidas.

Sin embargo los fundamentos de tales cambios no siempre son comprendidos sobre todo si se alude a la existencia de cambios en la metodología, cuando la generalidad de las reformas no se ha preocupado por ellos. Y si a esto se le agrega la medición de la manipulada “calidad educativa”, al docente se le deja la responsabilidad de procurar los procesos que garanticen la eficiencia de resultados, frente a aquellos que busquen desarrollar procesos. De esta manera los maestros se ven ante una realidad que les demanda asumir la reforma de cualquier forma. Los profesores son sujetos de exigencias institucionales y gubernamentales. Al respecto, las maestras en estudio afirman lo siguiente:

“Respecto a los aprendizajes esperados y competencias y en cuanto a la planeación, cuando no analizamos el porqué de las cosas nos quedamos como técnicos, no profundizamos en los cambios. ...Qué hace uno como docente con las exigencias de los padres del director y del supervisor... por ejemplo cuando los alumnos empiezan a leer a ellos no les interesa cómo le hagamos, ni si ha habido modificaciones curriculares ni de ninguna índole, simplemente quieren que en determinado tiempo ya lean los niños y esto es una presión...Uno busca la manera de sacar adelante el trabajo. Yo soy tradicionalista con lo de las silabas pero utilizo mucho material...Nosotros elaboramos la planeación basándonos en muchos libros pero no reparamos en el uso de estrategias y la aplicación. ... si comparamos la práctica docente notamos que no es la misma de otra maestra y menos si no hay aplicabilidad de las estrategias”

Los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas. Ellas pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de

otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula. Se ha registrado que el maestro dentro de la institución escolar desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico. Esta tendencia está más acentuada en el área rural que en la urbana-marginal, (Díaz e Inclán, 2000).

“No hay capacitación para el docente solo para los supervisores; capacitan a otros y no a los que están frente al grupo... Al docente le dicen planea pero no le dan las herramientas necesarias, sin embargo si al docente se le cuestiona sobre lo que hace, lo puede decir y aunque no vaya de acuerdo (sic) a lo que escribe en la planeación”.

Una vez que la reforma se encuentra establecida surge una especie de desesperación en los responsables del sistema por identificar que los docentes no asumen las reformas, no se convierten en elementos pro-activos de ellas, sino por el contrario en muchas ocasiones las rechazan en su fuero íntimo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ellas, pero en la realidad las ignoran, y en ocasiones en los hechos las contradicen (Díaz e Inclán, 2000). Los maestros se apropian de la reforma desde su propia perspectiva y la afrontan utilizando sus propios saberes derivados de su preparación inicial, de su experiencia y de lo que toman de la cultura escolar.

“A los maestros les interesa que los niños aprendan a leer y escribir y dejan de lado los aprendizajes esperados y las competencias, solo lo escriben cuando se les solicitan... Hay que buscar una forma de que los alumnos aprendan y que demuestren el aprendizaje esperado pero hay grupos que si responden pero otros son apáticos... yo animo al alumno. El alumno va a llegar al aprendizaje esperado pero lo difícil son los tiempos”.

Consideraciones finales

La reforma educativa actual implica modificaciones que llevan a los docentes a enfrentarlos al cambiar su forma de trabajar, aunque solo sea de manera superficial; y a la concepción de nuevas significaciones teóricas y

empíricas. Esto genera incertidumbre y confusión entre lo que se pide por parte de las autoridades y lo que interpretan al respecto.

Las investigaciones realizadas dan cuenta del proceso que se ha llevado en el país para implementar la última reforma educativa (RIEB) y permite vislumbrar las bases asentadas en la anterior reforma; por otra parte se puede apreciar que dichos cambios se dan en torno a los procesos de profesionalización, de apropiación y de establecimiento de las políticas en educación. Pero se deja al margen a la parte medular de estos cambios que es el profesor quien deberá enfrentar tales modificaciones asumiéndolas desde su perspectiva.

Los cambios implementados en educación demandan de los maestros transformaciones en su forma de trabajo y en sus concepciones con respecto a la construcción del conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se verá traducido en una nueva práctica docente acompañada de un nuevo discurso y concepciones sobre los cambios establecidos.

Esto por supuesto requiere de tiempo para ser procesado por los propios docentes, son los mismos quienes afirman ante diversas situaciones "aun no acabamos de entender los cambios anteriores y ya vienen otros". Sin embargo la inmediatez que la reforma implica, va en sentido contrario a dicho proceso; lo cual lleva al docente a encarar dichas disposiciones valiéndose de cuanto posee, que es su formación y su experiencia.

Referencias bibliográficas

Coraggio, José Luis, (1995), "Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o percepción?", Ponencia presentada en el *Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil, organizado por Ação Educativa*, Sao Paulo, 28-30 junio.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinoza (2000), "El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, México.

Díaz Barriga, Ángel (coord.), (2016), *La reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes*, México, UNAM, ISSUE.

Flores, Luis y Viviana Sobrero, (2011) "Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo", *Revista Estudios Pedagógicos XXXVII*, Nº 2: 315-327, Pontificia Universidad Católica de Chile.

García Casanova María Guadalupe y Villalobos Torres Elvia M., (2012), "La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria", *en Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLII, no. I, pp.11-24, México.

Kaës, René, (2004), "La noción de espacio institucional. Su complejidad", en *Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos*, Recuperado de www.apdeba.org/revista-psicoanalisis-digital/

Krawczyk Nora, (2002), "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* septiembre-diciembre vol. 7, núm. 16 pp. 627-663

López Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero Villavicencio, (2009) "Los docentes ante la reforma del bachillerato" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.14 no.43 México oct. /dic.

Martinic, Sergio, (2001) "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina", en *Revista iberoamericana de educación*. Nº 27, pp. 17-33.

Ruiz, Cuéllar Guadalupe, (2012) "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente", recuperado de (Enlace web: <http://www.aufop.com>)

Treviño, Ronzón Ernesto y Cruz, Vadillo Rodolfo, (2014), "La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 144, IISUE-UNAM.

Sánchez Cerón, Manuel (2001) "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 4, 4º trimestre, México.

SEP, (2011), Programa de estudio, Guía para el maestro. Educación básica, primaria, México.