



# DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA. DE LA REFLEXIÓN A LA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS A PARTIR DE SUS LOGROS

MERCEDES FABIOLA MORENO BENÍTEZ

EDNA OLIVIA TORRES CAPITAINE

IRMIN OCHOA AGUILAR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

## RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar como la reflexión sobre la práctica docente en reuniones académicas denominadas “*Diálogos entre docentes de educación básica*”, mismos que permitieron iniciar el análisis sobre la percepción que prevalecía entre los docentes y directivos con respecto a la reforma integral de educación básica (RIEB) y las condiciones en las que se puso en marcha el Plan de estudios y programas 2011, de Educación Básica. Con esta metodología se buscó promover el cambio y la mejora a partir de los logros que algunos docentes empezaron compartir sobre su práctica. La primera parte del trabajo consistió en propiciar situaciones para reflexionar con los participantes sobre el trabajo que realizan a un año; después en grupo de trabajo se discutieron los problemas centrales que enfrentan los grados que vinculan los niveles de educación básica 3º de preescolar, 1º y 6º de primaria y 3º de secundaria en congruencia con los nuevos enfoques de enseñanza, para ello fue necesario que los asistentes elaboraran relatos previos, de esta manera al socializarlos pudieron encontrar los nuevos procesos para concretizar la transición de la práctica. Los resultados permitieron conocer las primeras opiniones de los docentes en la implementación de la RIEB y reflexionaron sobre la articulación de los niveles de educación básica.

**Palabras clave:** Reforma educativa, currículum, diálogos entre docentes.

## INTRODUCCIÓN

Una reforma educativa asume nuevas perspectivas de educación y tiene la intención de generar cambios para atender problemas identificados como la falta de calidad y equidad, el menor dominio de los aprendizajes o la renovación de métodos de enseñanza; estas son las recomendaciones que hizo a México el Banco mundial (1990) en estudios como “La educación primaria. Documento de Política”; y el Banco Interamericano (bid) en “La Educación como Catalizador del progreso” (abril de 1998).

México ha participado en todos los ciclos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) desde el año 2000. Desde 2006, México ha implementado cada año la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, (ENLACE).

Tabla 1. Metas oficiales para los resultados de aprendizaje de los estudiantes en ENLACE

Porcentaje de alumnos que lograron un nivel de competencia "Básico" en la prueba ENLACE		Resultados 2006	Meta 2012
Primaria	Español	79.3%	82.0%
	Matemáticas	79.0%	83.0%
Secundaria básica	Español	59.3%	70.0%
	Matemáticas	38.9%	53.0%

Fuente: Programa del sector educativo 2007-2012 (SEEP, 2007)

Resulta oportuno mencionar que la educación preescolar, primaria y secundaria en México es muy diversa, en las 32 entidades federativas existe un alto grado de diversidad en la calidad y la equidad de los servicios educativos. La ubicación de las escuelas, el origen étnico de los alumnos y la riqueza relativa de las comunidades y familias son factores que siguen estando vinculados con los resultados de la educación en México.

Por ello se estableció la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011, cuyo principal objetivo es proporcionar a las niñas, niños y adolescentes de México una trayectoria coherente de educación, acorde a sus niveles de desarrollo, necesidades de educación y a las expectativas fijadas por la sociedad para los futuros ciudadanos. Algunos de los elementos de esta reforma curricular son: los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión; la innovación de los materiales educativos; el inglés como un segundo idioma en la educación preescolar y primaria; y el establecimiento de escuelas de tiempo completo y grupos escolares.

Una vez establecida la RIEB surgieron preguntas en los responsables de la implementación al identificar que los docentes tal vez no la asumirían, y el riesgo es que no se convierten en elementos activos de ella, la rechazaran o simulan que la aplican, es decir hacen como que la van operar pero en realidad la ignoran, por ello las preguntas iniciales fueron: ¿Qué opinan los docentes como actores centrales en la RIEB? ¿Cómo asumen su papel en la articulación de la RIEB?

## LAS REFORMAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Díaz Barriga e Inclán, (1997) analizan que “Las reformas educativas como actos de gobierno, son acciones acompañadas de políticas para orientar el proceso complejo en el que intervienen a su vez procesos internos y externos. En este sentido cuando se cambia el diseño curricular y en consecuencia los planes de estudio, se deriva el cambio en el estilo pedagógico.

La única forma de socializar una reforma educativa es mediante un programa de capacitación para habilitar a los actores educativos de las instituciones, sin perder de vista que son sujetos que viven la tensión e incertidumbres; lo cual puede disminuir su motivación personal y crear un distanciamiento entre el docente y las disposiciones políticas y normativas, mismas que derivan en generar resistencia entre los modeladores del curriculum (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

Las reformas en ocasiones operan como un mosaico de propuestas y ponen énfasis en diferentes aspectos insignificantes, por otro lado cuando los docentes no se identifican con ella y no comparten sus postulados, no se sienten motivados; los resultados de una propuesta curricular no es fácil observarlos de inmediato, ya que son proyectos a mediano plazo, por lo tanto los cambios son lentos (Díaz Barriga e Inclán, 1997). Otra condición que puede afectar, es que un gran número de docentes no se sienta parte de las reformas educativas, ya que no se identifican con sus fundamentos, desde su concepción, y concretar el derecho impostergable a una educación de calidad a lo largo de toda la vida (Rivero, 2000), en este caso se resume que los docentes serán solo testigos presenciales pasivos, debido a su falta de participación y reflexión en colegiados.

La RIEB centro su importancia en el curriculum, por ello es necesario conceptualizarlo como una práctica desarrollada a través de múltiples procesos didácticos, es obvio que en esta actividad pedagógica el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de este proceso. Por ello es necesario analizar a los agentes activos, de acuerdo con Sacristán (1998) el curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. Luego entonces si el curriculum es una práctica, esto quiere decir que todos los que participan en él son sujetos, no objetos es decir, elementos activos. Lo que conduce a analizar mediante la fenomenología la intervención de los procesos subjetivos –como individuos y colectivos profesionales- no se trata de ver como los docentes ven y trasladan el curriculum a la práctica, sino además tienen el derecho de aportar sus propios significados (Grundy, 1987).

Bajo estas consideraciones la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla y las autoridades educativas, asumieron la implementación del curriculum establecido en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) determinado en el Acuerdo 592 (2011). Para lo cual se generó el

seguimiento y acompañamiento docente, que no es tarea fácil en el marco de una reforma educativa, según Díaz Barriga e Inclán (2001).

Las acciones que cada docente realiza en su labor, forma parte del saber cotidiano y este saber aunque es muy valioso se caracteriza por ser superficial, a-crítico y no-sistemático (Abder Egg, 1995). Por lo tanto para lograr la transformación de las prácticas de los docentes es necesario que el saber cotidiano pueda penetrar a un saber científico; hay que reconocer que hay prácticas cotidianas donde los docentes ya incorporan “adquisiciones científicas”, por sentido común pero sin saberlo, es por ello que los docentes expresan “eso ya lo hago”, pero no de manera sistemática. Para pasar a lo científico es preciso partir de la certeza sensorial del conocimiento vulgar, a un conocimiento que está contenido en la forma y el procedimiento metódico, utilizando la reflexión sistemática, con una alta implicación del pragmatismo (Kerlinger y Howard, 2002).

De acuerdo con Bolívar (2005) sobre el proceso de implementación hay que considerar que la complejidad del cambio educativo, lleva a afirmar que “jamás habrá una teoría definitiva del cambio” siempre en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, (Darling Hammond, 2001).

Darling Hammond (2001) afirma que: “no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases, sabemos que el cambio educativo es más fruto de factores locales que de la política central. Por ello se considera que es un esfuerzo bien intencionado pero conceptualmente superficial para mejorar las escuelas y asegura que: “Mi propósito es poner en evidencia que la iniciativa en la que estamos embarcados no es novedosa; ya la emprendimos antes”.

Cuando se da la articulación vertical, las decisiones fallan, o los programas de cambio no se producen, sólo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal, lo que importa es mejorar la escuela “como totalidad” (Bolívar, 2001), por ello siempre hay que considerar la participación activa de los docentes.

La implementación del Plan de estudios 2011 y los programas de preescolar, primaria y secundaria se vislumbró como un proceso complejo, mismo que ha vivido diferentes etapas (2004, 2006, 2009) dentro de la misma RIEB, por tanto es importante reconocer que un documento oficial no asegura que el personal directivo y docente lo ponga en práctica de manera eficiente. Un supuesto que sustenta este trabajo es que la publicación del Plan de Estudios 2011, debe ir acompañado de una serie de acciones sistemáticas y profesionales que sigan y acompañen el proceso, así como ir generando las mejores condiciones.

Este cambio exige un proceso de aprendizaje para los docentes, directivos y autoridades sobre las implicaciones de la apropiación de los planteamientos del programa, los supuesto son: que en la medida que se analice, reflexione y socialice el modelo educativo de ciudadano, así como los aspectos centrales de la RIEB, será más fácil la comprensión de los programas. El cambio de aprender y construir sobre las nuevas prácticas puede ser difícil y lento, pero posible, si se hace con sentido y sobre todo con una actitud de generar propuestas desde los actores centrales, que les permitieran comprender la intencionalidad de cada puesta en práctica impulsada por la lógica y sobre todo la comprensión conceptual de la Articulación de la RIEB.

## **EL SEGUIMIENTO DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

El seguimiento en la reforma de educación básica (2011) estuvo sustentado en la metodología cualitativa a nivel descriptivo, ya que la finalidad es acercarse a los procesos que realizan los docentes para comprender la realidad de las escuelas, por eso se parte de la práctica de los docentes. Esta metodología de investigación sobre la práctica docente movilizar la reflexión de manera inductiva para llegar a encontrar las áreas de oportunidad y de acuerdo con Bolívar (2005) que dice: “cualquier intención educativa tiene sentido en tanto contribuya al aprendizaje del alumnado”.

La experiencia de Diálogos es una estrategia nacional, que el equipo técnico académico de la entidad adaptó para generar un espacio de comunicación sobre temas centrales que preocupaban en la implementación de la Articulación de la RIEB. “Diálogos entre docentes de educación básica” fue una forma de indagar sobre la situación que prevalecía entre los docentes de los diferentes niveles y modalidades a un año de iniciar el proceso de RIEB.

Se seleccionó el relato ya que es una narrativa y los diálogos que son conversaciones inducidas, técnicas que permitieron a los participantes realizar en una sesión de trabajo la valoración individual, en pares y en grupo sobre lo que ha significado, desde la función que cada quien desempeña. La metodología permitió la reflexión sobre la práctica docente, para llegar a encontrar las áreas de oportunidad.

El procedimiento que se siguió para el trabajo de seguimiento se consideró a partir de las siguientes categorías de análisis:

1. Valoración del proceso y del diálogo entre docentes de preescolar, primaria y secundaria mediante el relato.

2. Lo que conozco del trabajo docente mediante los diálogos en una sesión de trabajo

La muestra consistió en la selección de docentes de una región para realizar la actividad y elegir una sede, a partir de esta ubicación se convocó a los participantes: docentes de 3º de preescolar general e indígena; docentes de 1º y 6º de primaria general e indígena; docentes de español y



matemáticas 1º de Secundaria General, Técnicas o Telesecundarias; docentes de educación física y Educación especial; Jefes de sector de la región; Supervisores de la región y asesores estatales de las Coordinadores Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS).

Para su realización se establecieron acciones previas entre personal docente y directivo de los niveles de Educación Básica en todas sus modalidades para sensibilizar. La recolección de la información que aquí se presenta pertenece a la primera y segunda categoría de análisis, y se obtuvo mediante una sesión de trabajo, cuyo propósito permitió abrir espacios para que los participantes seleccionados inicien un acercamiento entre el personal docente y directivo de preescolar, primaria y secundaria para establecer vínculos y continuidad sobre el proceso educativo que desarrollan en sus instituciones educativas de la misma localidad. En esta sesión fue importante escuchar: cómo hablan, en qué creen, cómo piensan, como se involucran en la serie de actividades que se les proponen y al final de este proceso de reflexión se llegan a conclusiones sobre que me aportó este encuentro y que propongo para mejorar mi práctica docente.

## RESULTADOS

La estrategia buscó recuperar el significado que los docentes tienen sobre del Plan de estudios 2011 y los programas a partir de la valoración de su práctica, los papeles que ha asumido cada uno de los actores educativos y el nivel de compromiso de cada uno de ellos.

1. Categoría “Valoración del proceso y del diálogo entre docentes de preescolar, primaria y secundaria”, se realizó la sistematización de los relatos y se presentan los resultados.

a) **Coincidencias** que se sistematizaron de los relatos. Sus opiniones reflejan las dudas que tienen sobre por qué las reformas curriculares de los tres niveles de básica no se aplicaron simultáneamente; además aceptar que la RIEB exige nuevas competencias profesionales docentes; así mismo que “los docentes tenemos que conocer” cada uno de los niveles que tienen que ir logrando los alumnos; descubrieron que todo el sistema esta articulado y que es un “error estar en este trabajo sin conocer lo que se tiene que hacer en aula”; finalmente otra expresión textual: “Nos sentimos abandonados por la SEP”, y finalmente resaltan la escasa difusión sobre la RIEB.

b) **Principales logros**, en este apartado dicen que reconocen la importancia de que los docentes y directivos se involucren y estén articulados, así como identificar un vocabulario común; contar con un plan de estudios que determina un solo trayecto formativo; expresan que ya inicio el trabajo colaborativo y colegiado entre personal docente; finalmente solicitaron continuar con el intercambio de experiencias docentes de educación básica.

c) **Principales dificultades**, mencionan la resistencia al cambio y la necesidad de romper paradigmas entre docentes y directivos. Con mayor énfasis (fue muy reiterativo) en la parte pedagógica que: “no conocemos el plan 2011 a fondo”; disparidad en el manejo de programas; sienten que la capacitación sobre la RIEB es deficiente; no ha consolidado aún en los alumnos el desarrollo de la comprensión lectora y el razonamiento matemático; la organización de los tiempos para su trabajo en aula; utilizan una evaluación inadecuada; y escasas habilidades digitales. El acompañamiento del proceso de la puesta en marcha ha sido difícil; no hay seguimiento en las acciones; los apoyos técnicos en ocasiones solicitan planeación rígidas; en general falta conocimiento sobre la RIEB del personal de los centros de maestros; solicitan “tener los materiales en tiempo y forma (plan de estudios y programas”); poco apoyo por parte de las autoridades para el equipamiento de infraestructura educativa y tecnológica en las escuelas. Y fortalecer las formas de participación de los padres de familia.

2. Categoría – Los que piensan los docentes que articulan los niveles (diálogos mediante sesión de trabajo).

Sobre la primera subcategoría “**Continuidad**” se solicita que se valore el trabajo de cada nivel para dar seguimiento a los programas y continuar la secuencia de preescolar a primaria y primaria a secundaria. Primarias reconoce que el preescolar aún no se cursa de manera obligatoria por eso el trabajo de las educadoras es deficiente. Es necesario que preescolar, primaria y secundaria dialoguen sobre el nivel con el que deben ingresar y egresar a los alumnos. Priorizar el desarrollo de competencias, ya que sin este trabajo habría una desvinculación en los niveles y no se lograría el perfil de egreso, finalmente aseguran que tienen poca información sobre el nivel de aprovechamiento. Las primarias multigrado tienen un compromiso mayor en la formación de los alumnos y dar continuidad en su educación. Solicitan a las autoridades dar seguimiento a la RIEB; ya que no saben si los docentes de todos los niveles están hablando el mismo código pedagógico.

Sobre la subcategoría “**Conocimiento del programa**”, los docentes de los tres niveles reconocen no conocer el programa del nivel antecedente y subsecuente, preescolar no conocen el trabajo de primaria y a la vez solicita que primaria conozca el trabajo pedagógico lúdico. Primaria solicita saber cuál es el perfil de egreso de preescolar, aseguran que los campos formativos no están bien definidos ya que los niños no logran expresión oral y escrita, incluso se les dificulta el trazo y ubicación de cantidades. Los docentes de 6°. aseguran que no se han preocupado por lo que sucede en secundaria y que al menos deberían conocer el programa de 1°. de secundaria. De la misma forma secundaria asegura que deben conocer los programas de primaria y detectan que algunos maestros aun trabajan de manera tradicional incluso también en secundaria.

En la subcategoría “**Desarrollo de competencias**” fue muy importante que las educadoras precisaran que si trabajan por competencias desde el 2004, sin embargo, a una semana de ingreso a la primaria se escuchan comentarios como: no saben leer y escribir, no se ubican dentro de un espacio, no tienen lateralidad ya que no ubican en el cuaderno, en pocas palabras que no saben nada. Primaria asegura que si hay buen trabajo pedagógico en la mayoría en lenguaje y comunicación ya que son alumnos participativos, mientras que en el pensamiento matemático, considero que podrían trabajar un poco más, los docentes esperan que lleguen a la secundaria con las competencias básicas para orientarlos hacia aprendizajes más autónomos caracterizados por la investigación, elaboración de textos, que redacten informes de esas investigaciones, entre otros. Los docentes de secundaria ya no quieren enseñar a leer, escribir, ni enseñar las operaciones básicas además pienso que ellos quieren que los alumnos dominen la comprensión de temas para exposición y ellos sólo coordinan, asumen que les quedamos a deber porque nos faltó tiempo. Los docentes de secundaria piensan que les falta trabajar más por competencias a los de primaria, o hay desconocimiento de ellas; porque al ingresar a la secundaria se observan carencias en el dominio de la lectoescritura y razonamiento matemático,



no se emplea la argumentación, aplicación de las cuatro operaciones fundamentales y no saben leer, ni escribir correctamente.

En la sistematización de la última subcategoría “**Trabajo en aula**” las educadoras expresan que los docentes de primaria temen cambiar y siguen trabajando de forma muy tradicional, las actividades que realizan son de manera muy dirigida, y se basan en muchas tareas, expresan que los **maestros de primaria deben ser más activos**, conocedores de **buenas estrategias**, aunque algunos ya están cambiando su manera de enseñar, finalmente piden brinden confianza a los niños y los motiven a seguir. Los docentes de primaria deben de estar actualizadas y sobre todo, tener dominio, su trabajo debe ser apegado a la realidad de los alumnos, los niños que inician la primaria les cuesta adaptarse en cuestión del horario y en la realización de trabajos, finalmente opinan que hay maestras (os) que se resisten a cambiar sus formas de enseñanza, y sugieren dar seguimiento a la metodología la que permita ser más personalizada la enseñanza. Los docentes de secundaria señalan que es necesario fortalecer la resolución de problemas de cálculo, multiplicación y división, para favorecer el pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Finalmente comentan que sería bueno mejorar las evaluaciones de sus alumnos, ser más reales.

## CONCLUSIONES

Se identificaron las áreas de oportunidad que cada uno de los participantes de los niveles de educación básica tienen para mejorar su práctica en la función de lo que ya realizan. Esta actividad respondió a lo señalado por Díaz Barriga e Inclán (2001), que los docentes al identificarse con una reforma educativa que se pretende implementar, se sienten parte de ella y entonces participan y reflexionan sobre aspectos que necesitan mejorar.

Los docentes se sintieron incluidos con esta actividad, su primera impresión de la RIEB sobre la importancia que ellos tienen en estos procesos hizo que reflexionaran sobre lo que han hecho y lo que falta por hacer; esto es verse como sujetos activos de manera individual y colectiva, donde además tienen derecho a aportar sus propios significados (Grundy, 1987).

Los relatos que se recibieron fueron muy pocos, de cuatro equipos de 8 personas, solo se recibieron 3 por equipo aproximadamente. La sistematización y análisis de los relatos se destacó que la RIEB les exige nuevas competencias profesionales docentes, la importancia de que los directores y supervisores se involucren, así como trabajar en colegido y continuar con el intercambio de experiencias docentes de éxito de educación básica.

Los principales retos que se deben asumir son: conocer el plan de estudios 2011 a fondo para poder transformar sus prácticas docentes y así consolidar en los alumnos el desarrollo de la

comprensión lectora y el razonamiento matemático; solicitan dar seguimiento a las acciones y mejorar la capacitación de los apoyos técnicos, así como centros de maestros (hoy SATE); requieren mayor apoyo de las autoridades para el equipamiento de infraestructura educativa y tecnológica en las escuelas y fortalecer las formas de participación de los padres de familia. En estos relatos se nota la necesidad que tienen los docentes de que sean escuchados y saber cómo hacer su trabajo en la RIEB.

Estas conclusiones coinciden con la postura de Darling Hammond (2002) sobre abrir espacios y romper con una reforma emprendida desde arriba o dejar al azar los cambios, sino ir a las bases y recuperar de ellos estas necesidades. Sobre las opiniones de los docentes durante la sesión, podemos observar que se sistematizaron a partir de cuatro subcategorías: continuidad, conocimiento del programa, desarrollo de competencias y trabajo en aula. A partir de estos aspectos se enlistan las siguientes conclusiones:

1. Los tres niveles reconocen no conocer el programa del nivel antecedente y subsecuente.
2. Se valore el trabajo de cada nivel para dar seguimiento a los programas y continuar la secuencia de preescolar a primaria y primaria a secundaria.
3. Es necesario que preescolar, primaria y secundaria dialoguen sobre el nivel con el que deben ingresar y egresar los alumnos
4. Solicitan a las autoridades dar seguimiento a la RIEB; ya que no saben si los docentes de todos los niveles están hablando el mismo código pedagógico.
5. Identifican que los maestros aun trabajan de manera tradicional.
6. En cuanto al desarrollo de competencias las educadoras tienen mayor experiencia, por lo que hay que empezar por conceptualizar y después analizar los elementos centrales de la RIEB.
7. Hay desconocimiento sobre el desarrollo de competencias y metodologías para promoverlas
8. El trabajo en aula de preescolar es lúdico y basado en el desarrollo de competencias, mientras que primaria y secundaria siguen mostrando una metodología tradicional, rígida y con exceso en las tareas,
9. Se observa resisten a cambiar sus formas de enseñanza.
10. Se observó la falta de materiales plan de estudios y programas 2011.

Se destaca la participación de los maestros multigrado, educación especial y educación física, así como de la estructura educativa de educación básica. Finalmente la evaluación sigue estando ausente, solo se recuperó en una ocasión.



En otro avance de investigación se presentarán tres categorías siguientes: Presentación de experiencias de trabajo con el programa de estudio 2011; Cambios y continuidades en las experiencias docentes a partir del enfoque de competencias; y Propuestas de acción para la articulación.

\*Agradecimiento especial. A las autoridades educativas que autorizaron este proyecto, al equipo de CEAS que trabajo durante los años 2011 y 2012 y a los jefes de sector de las diferentes regiones que apoyaron,

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de Investigación Social, Buenos Aires: Editorial lumen
- Bolívar, A. () ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política Educativa, Escuela y Aula.  
Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Cabrera, N. G. (s/f). Reformas y Desigualdad Educativa. En I Congreso ONLINE Internacional Desigualdad social y educativa en el Siglo XXI.
- Carnoy, M. y de Moura, C. (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? En Seminario sobre la Reforma Educativa, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/4731>
- Darling Hammond, L. (2001). El Derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. España: Editorial Ariel.
- Díaz Barriga, A., Inclán E. C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. España: Editorial Morata
- Kerlinger, F. y Lee, H. B. (2002). Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación para Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill-
- OCDE (2102). Avances en las reformas de la educación básica en México. Una Perspectiva desde la OCDE.
- Rivero H. J. (agosto, 2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina1, En Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 23. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie23a03.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.