



ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS Y OPINIONES DE PROFESORES SOBRE LA REFORMA INTEGRAL EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Veira Edith Salinas-Pérez, Mónica Andrade-Vega,
Raquel Sánchez-García y Francisco Justiniano Velasco-Arellanes*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art6.pdf>

Fecha de recepción:	2 de octubre de 2012
Fecha de dictaminación:	31 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	27 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	29 de noviembre de 2012



1. INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) es un cambio pedagógico y administrativo que se incorporó en el 2004 a la política educativa mexicana, su objetivo es articular los diferentes niveles curriculares de la educación básica. La RIEB está basada en la visión y filosofía educativa que trazaron en una reunión los ministros de educación de Francia, España, Reino Unido, Italia y Alemania. Los ministros, bajo una perspectiva económica globalizada, plantearon la necesidad de homologar la formación de los estudiantes y las oportunidades laborales de los profesionistas europeos atendiendo a un modelo educativo basado en competencias que la demanda laboral requiere.

Para divulgar la filosofía e implementación de la RIEB, la Secretaría de Educación Pública estableció cursos de transferencia a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), dichos cursos a su vez están integrados al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) de la Dirección General de Formación Continua de Maestros. No obstante estos esfuerzos, para la actualización docente e implementación de la RIEB, no se han realizado investigaciones donde se evalúe si los profesores incorporan a su discurso los conceptos y prácticas relacionados con la RIEB, tampoco se ha preguntado a los profesores sobre qué opinan de la implementación de la reforma.

En Latinoamérica, y particularmente en México, la evaluación de las políticas y los programas educativos ha cobrado importancia recientemente. En el presente sexenio (2006 - 2012) del Presidente Felipe Calderón Hinojosa se ha iniciado la implementación de la RIEB. Con esta nueva reforma educativa, basada en el fomento de las competencias, se busca romper con el enfoque academicista tradicional: en el cual el profesor es el experto y el alumno un individuo pasivo y receptor del conocimiento. Para evaluar la pertinencia de esta nueva reforma educativa, durante el ciclo escolar 2008 – 2009, se inició con el pilotaje de la Reforma en primaria, pero todavía no ha habido resultados que indiquen un impacto positivo en el logro o desempeño académico de los alumnos.

Realizamos una revisión exhaustiva en bases de datos para documentar estudios donde se expusieran estudios donde se evaluaran creencias, opiniones y prácticas ante la implementación de una nueva reforma educativa. La búsqueda no arrojó información que indicara una fuerte tradición en la evaluación de las políticas educativas y sobre las opiniones de las personas que las llevarían a la práctica, únicamente encontramos un estudio realizado en instituciones de salud en Medellín por Peñaranda-Correa, Bastidas-Acevedo, Escobar-Paucar, Torres-Ospina y Arango-Córdoba (2006). Dichos investigadores, analizaron el discurso de los promotores de salud con el fin de evaluar si sus prácticas estaban relacionadas a las políticas establecidas en la Norma Técnica para la Detección Temprana de las Alteraciones del Crecimiento y Desarrollo en el Menor de 10 años.

Contrario a lo que indicara la Norma Técnica adoptada en las instituciones de salud de Medellín, la cual sugiere que: *el promotor de salud debe educar al paciente para que éste asuma un papel activo en su proceso de salud personal*, el estudio mostró que el discurso y las prácticas de los profesionales de la salud seguían siendo tradicionales porque el promotor se comportaba como experto frente al paciente; mientras que al educando (al paciente) seguía percibiéndosele, por parte del promotor, como pasivo en este proceso.

Datos adicionales en el estudio de Peñaranda-Correa, *et al.* (2006), indican que los promotores de salud percibían como necesarios los cambios que establecía la Norma Técnica; pero paradójicamente, éstos se mostraban pesimistas a creer que la reforma cambiaría sus prácticas profesionales. También consideraron

que los pacientes (educandos) no podían asumir un papel activo en el cuidado de su salud porque tenían hábitos “perjudiciales y difíciles de erradicar”.

El estudio de Peñaranda-Correa, *et al* (2006) como publicación *Sui géneris* en Latinoamérica, es un indicador de la carencia de interés en la evaluación educativa. Particularmente en México, es necesario desarrollar proyectos científicos de evaluación que caractericen e identifiquen como proceso, los factores y variables que mejor explican la calidad del sistema educativo del país.

1.1. Planteamiento del problema

El presente estudio se realizó con una muestra de profesores expertos y no expertos de la ciudad de Monterrey Nuevo León, México, con el fin de analizar mediante el discurso, el conocimiento y las opiniones que tenían sobre la RIEB. Analizar el discurso de los profesores se consideró importante porque éste arroja información sobre las creencias que se tienen en relación a sus conocimientos y prácticas en el aula, las cuales, no necesariamente pueden coincidir con las prácticas esperadas y las metas trazadas en un modelo educativo.

En una meta análisis (Vera y Montaña, 2003), sobre la investigación educativa que se realizó en los últimos 10 años en México se encontró que las propuestas de investigación son escasas, fragmentadas y sin la dirección de modelos teóricos que faciliten la identificación de factores o variables relevantes.

Es importante analizar la transición a una nueva reforma atendiendo el contexto profesional donde ésta se implementará. No se puede garantizar el éxito de una reforma educativa atendiendo exclusivamente a su origen filosófico, pedagógico, político, teórico, administrativo o económico, es necesario analizar los conocimientos y las opiniones de los profesionales que la implementarán.

1.2. Fundamentación teórica

A los individuos que están involucrados en el sistema educativo, los cuales son administradores, profesores y alumnos debe concebirseles como miembros de un contexto socioeconómico, ecológico y psicológico donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre (Bronfenbrenner, 1979). En México, tradicionalmente las instituciones que dirigen la educación han olvidado el papel de las variables extra escuela en el logro académico de los estudiantes y profesores. Para explicar el rendimiento de los estudiantes y profesores, generalmente se utilizan estrategias de investigación dirigidas a entender el quehacer institucional como son: políticas educativas (reformas), instituciones directivas (sindicatos) gasto en infraestructura y perfil o formación docente (Vera y Montaña, 2003).

Bajo esta lógica de investigación educativa, que también es necesaria, se asume que el rendimiento académico sólo está relacionado con las prácticas oficiales de la educación pública y que no lo está con un contexto social más amplio donde los profesores y alumnos participan de manera activa. Es decir, a los profesores y alumnos se les observa como si fueran individuos cautivos y ajenos a su formación social fuera del aula.

Particularmente, las creencias de los profesores que tienen sobre la educación y las políticas públicas imperantes han sido poco estudiadas. Analizar las creencias y opiniones es muy importante porque el contexto social donde las prácticas profesionales se concretan, el *habitus*, es donde las estructuras cognitivas y motivacionales de los actores principales entran en acción (Bourdieu, 2007), en este caso, donde las prácticas individuales y colectivas de los profesores pueden intervenir para fracasar o hacer exitoso un proyecto educativo como lo es la RIEB. En este estudio se analizan las prácticas educativas de los profesores, a través de su discurso, como prácticas sociales que conforman al sujeto revolucionario

productor de cambio y como parte del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes (Buenfil, 1991), asimismo, el análisis de discurso se realiza bajo una concepción ecológica y social de las prácticas docentes, asumiendo que estas se relacionan con la concreción de actividades en el aula.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

En el estudio participaron 8 profesores de educación básica, 6 profesores no expertos y 2 profesores expertos en RIEB, todos contaban con plaza y registro profesional en la Secretaría de Educación Pública y trabajaban frente a grupo en diferentes escuelas públicas de la zona urbana de Monterrey.

2.2. Elección de la muestra

La muestra de profesores fue no probabilística, intencional y sujeta a la disponibilidad de profesores que cubrían los criterios de inclusión; debido a que la RIEB es de reciente implementación, fue difícil encontrar a profesores "expertos" que conocieran adecuadamente las bases filosóficas y técnicas de dicha reforma, véase la explicación en el apartado del procedimiento.

2.3. Escenario

A los profesores expertos y no expertos se les entrevistó en cámara Gesell, separados en grupos definidos como "expertos" y "no expertos", la cámara medía 8 x 4 m (largo x ancho). La cabina de observación y grabación estaba en la parte lateral izquierda en relación a la puerta de entrada de la cámara, la cual tenía medidas de 5 m de largo por 1.8 m de ancho. Así también, la cabina estaba vinculada con un pasillo de observación de 1.40 m de ancho que se extendía desde el fondo de la cámara hasta la parte lateral derecha. Durante la sesión la cámara estuvo iluminada con luz de oficina, habiendo una mesa central y sillas disponibles para que los profesores participaran en la sesión.

2.4. Instrumentos de medida

Se utilizó una entrevista semi-estructurada para analizar los conocimientos que tenían los docentes sobre la RIEB. La entrevista se diseñó durante los seminarios de investigación en el Instituto FOCIM (Instituto para el Fomento Científico de Monterrey), en los cuales, se discutieron artículos teóricos relacionados con las bases filosóficas y metodológicas de la RIEB. A continuación se presenta la misma.

1. ¿Usted (es) conoce (n) la reforma integral educativa que se está implementando?.
2. ¿Cuál es?.
3. ¿Cómo se enteró (n) usted (es) de esta reforma educativa?.
4. ¿Conoce usted otra reforma educativa en México aparte de la basada en competencias?.
5. ¿Conoce estudios con los cuales se hayan evaluado las reformas Educativas?.
6. ¿Considera que fue necesario cambiar la reforma anterior a la actual? ¿Por qué?.
7. ¿Qué se espera con esta nueva reforma?.
8. ¿Cuáles serían los aspectos positivos y negativos a resaltar de esta reforma?

9. ¿Qué entiende usted por competencia?
10. ¿De dónde proviene el término de competencia educativa?
11. ¿Cuáles son las competencias que el docente debe tener para desempeñar su labor educativa?
12. ¿Por qué se debe fomentar el trabajo bajo el enfoque basado en competencias?
13. ¿Cuáles son las condiciones idóneas para trabajar por competencias?
14. ¿Qué dificultades ha encontrado para implementar el nuevo enfoque basado en competencias?
15. ¿Qué distingue el concepto de competencias al de aprendizajes esperados?
16. ¿Cómo realiza usted su planeación?
17. ¿Cómo se organiza el trabajo en el aula? ¿Trabajan por proyectos o unidades didácticas?
18. ¿Cómo integra o articula los conocimientos de distintas materias para desarrollar competencias?
19. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje por competencias?
20. ¿Cómo se utiliza la carpeta evaluativa o portafolios de evidencias?
21. ¿Se deben seguir aplicando los exámenes?, ¿En qué casos?
22. ¿Conoce alguna herramienta multimedia que apoye al docente para enseñar en el aula en base a competencias?
23. ¿Cómo utiliza dicha herramienta?
24. ¿Conoce usted algún software que ayude a los profesores en la administración de contenidos basados en competencias?
25. ¿Conoce cursos que capaciten al docente para trabajar con el modelo de competencias?

2.5. Análisis de datos

Se transcribieron las entrevistas de audio a texto en una computadora con procesador de texto en formato Word. Para analizar los datos se siguieron las guías de transcripción sugeridas por Muñoz (2005), una vez depurado el texto se establecieron categorías analíticas atendiendo a la estructura de la entrevista semi-estructurada, y a las competencias consideradas a desarrollar en los programas de educación básica, véase la Tabla 1, en donde se presenta un ejemplo relacionado con la categoría "competencias para el aprendizaje permanente".

TABLA 1. SE PRESENTA UN EJEMPLO DE CODIFICACIÓN PARA LA “COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE” CON SU DEFINICIÓN Y LOS CRITERIOS PARA IDENTIFICARLA EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES

Código	COMP-AP
Definición breve	Competencias para el aprendizaje permanente
Definición amplia	Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
¿Cuándo identificar en el discurso que el profesor hace referencia a la competencia de “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor refiere que la (s) competencia (s) para “el aprendizaje permanente” implican que el niño en la escuela se le enseña y aprende diferentes dominios o conocimientos que le servirán durante toda su vida.
¿Cuándo no atribuir que el profesor conoce las implicaciones de la competencia “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor sugiere y/o ejemplifica que la competencia de “aprendizaje permanente” se refiere a habilidades específicas que se utilizan en situaciones específicas, o que el niño aprende y aplica en una única vez el conocimiento.

Una vez que se identificaron las categorías de los conceptos importantes relacionados con la RIEB éstas fueron codificadas y vinculadas (citadas) con el texto (el discurso de los profesores). Para el análisis del discurso se utilizó el ATLAS.ti, versión 6.0., el cual se instaló en una computadora portátil.

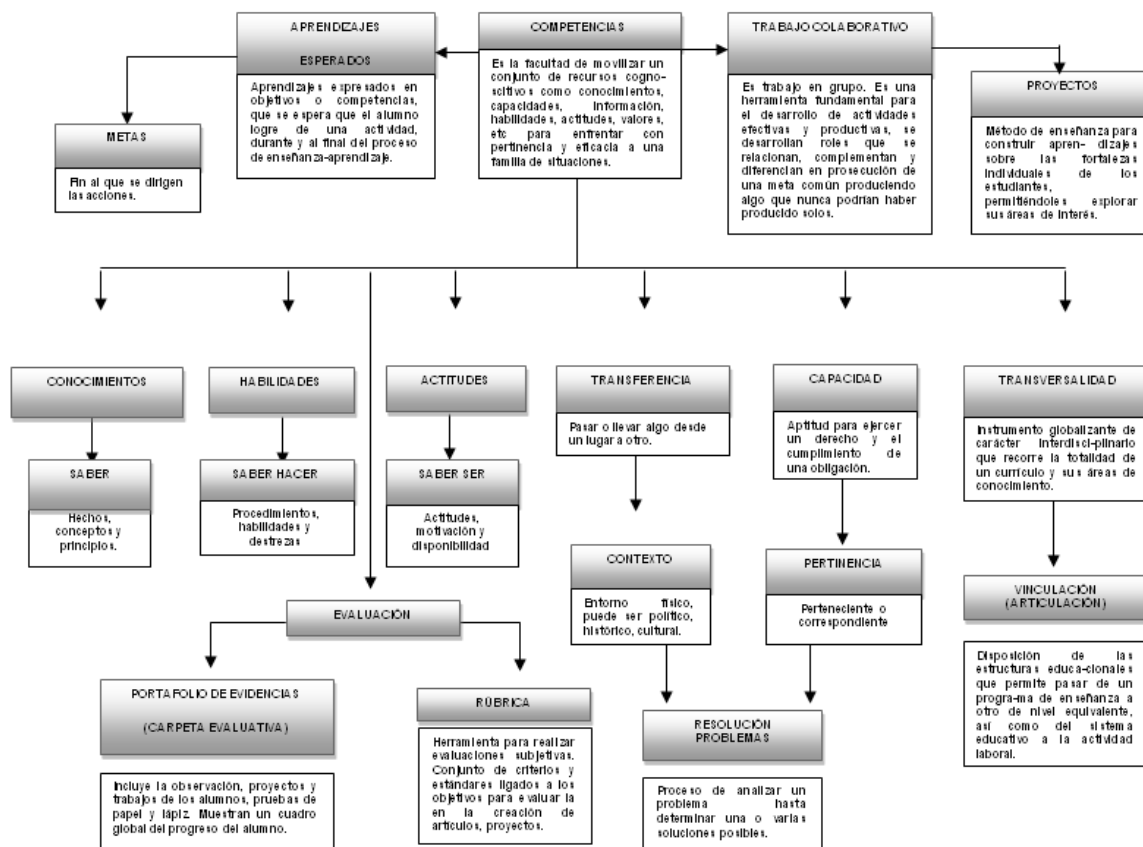
Nota: por razones de espacio, no se presentan todas las categorías. Los interesados pueden solicitar la información completa a los autores.

2.6. Procedimiento

A través de los seminarios de investigación que se condujeron en el Instituto para el Fomento Científico de Monterrey (FOCIM), el grupo de alumnas que realizó el estudio leyeron artículos teóricos e institucionales relacionados con la RIEB, se identificaron los conceptos más relevantes que están implicados en dicha reforma y con esta información se desarrolló la entrevista semi-estructurada anteriormente mencionada, véase la Figura 1.

Dada la incertidumbre, que en ese momento se identificó en los estudiantes y profesores respecto al éxito que podría tener la RIEB en la educación mexicana, se acordó como necesario la realización de un estudio que tuviera como objetivo analizar el discurso para identificar las creencias y opiniones de los profesores respecto a la reforma. Una vez que se consideraron las implicaciones teóricas y metodológicas del estudio, se eligieron a los profesores que participarían en la muestra. En dicha elección se consideró como expertos a los profesores que impartían cursos o diplomados relacionados con la filosofía e implementación de la RIEB, y como no-expertos, a profesores que sólo conocían a la RIEB a través de los Talleres Generales de Actualización.

FIGURA 1. SE PRESENTA LA “RED” DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA REFORMA INTEGRAL EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) QUE FUERON IDENTIFICADOS EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y QUE SIRVIÓ PARA DESARROLLAR LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA



Cada uno de los miembros del grupo de investigación asumió la tarea de invitar a profesores expertos para que pudieran participar en el estudio. De cuatro profesores expertos conocidos por el grupo de investigación en el área metropolitana de Monterrey, sólo asistieron dos profesoras que cumplieran con los criterios establecidos. Respecto a los profesores no expertos se contactó a 14 profesores, y de ellos asistieron seis. A los profesores, tanto expertos como no expertos, se les invitó a participar comentándoles que nos interesaba que asistieran a una reunión en la cual se conversaría sobre “diversos temas relacionados con la educación”. Para no sesgar la participación de los profesores no se les especificó que el tópico de la conversación sería la RIEB. La entrevista fue dirigida por una alumna del grupo que conocía el formato de la entrevista. Además durante los seminarios se realizaron ensayos para que detectaran problemas que durante el estudio podrían ocurrir.

3. RESULTADOS

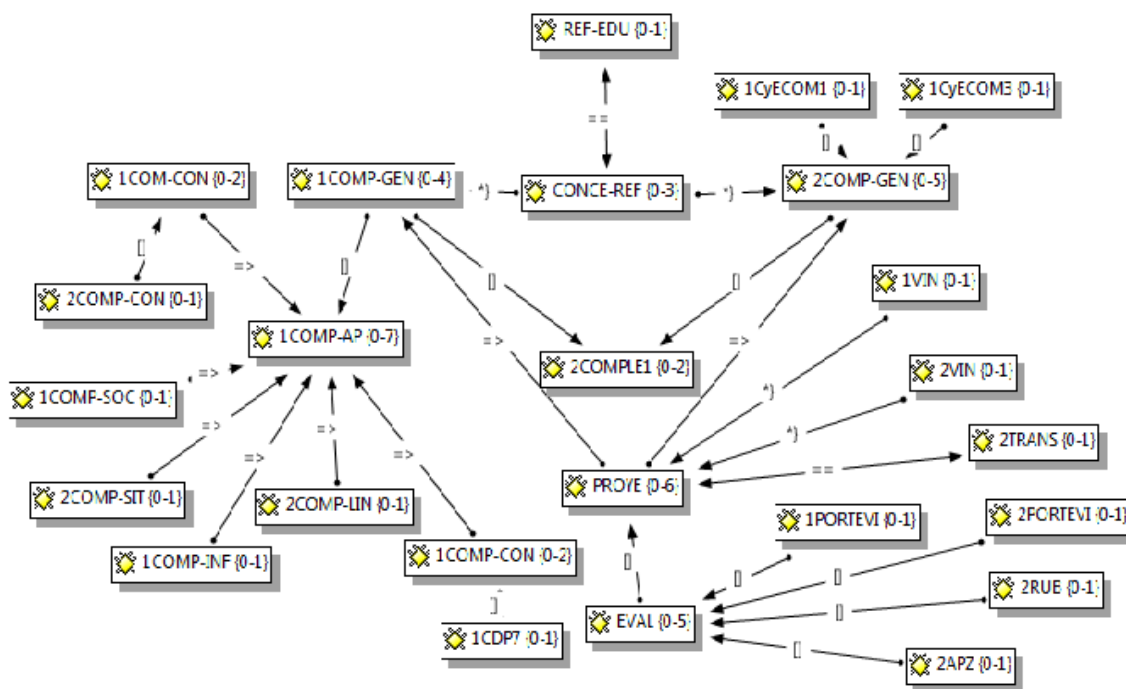
3.1. Datos con Atlas.ti

3.1.1. Análisis cualitativo de las profesoras expertas

En la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos con las profesoras expertas; éstas relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias (peso 9), y éste a su vez, lo relacionaron estrechamente con la noción de competencias para la vida (peso 7), siendo estas últimas asociadas con las variantes de competencias para el manejo de situaciones (peso 1), manejo de información (peso 1), pensar y reflexionar críticamente para la convivencia (peso 2), valores y normas sociales (peso 1), relación con otros y la naturaleza (peso 2).

Por otro lado, las expertas relacionaron a las competencias con el trabajo por proyectos (peso 6), ésta última a su vez con la evaluación (peso 5) y el portafolio de evidencia (peso 2), rúbrica (peso1) y el aprendizaje esperado (peso1). Así también relacionaron el trabajar con proyectos con vinculación (peso 2) y transversalidad.

FIGURA 2. SE PRESENTA LA RED DE CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN EL DISCURSO DE DOS PROFESORAS EXPERTAS ENTREVISTADAS EN CÁMARA GESELL

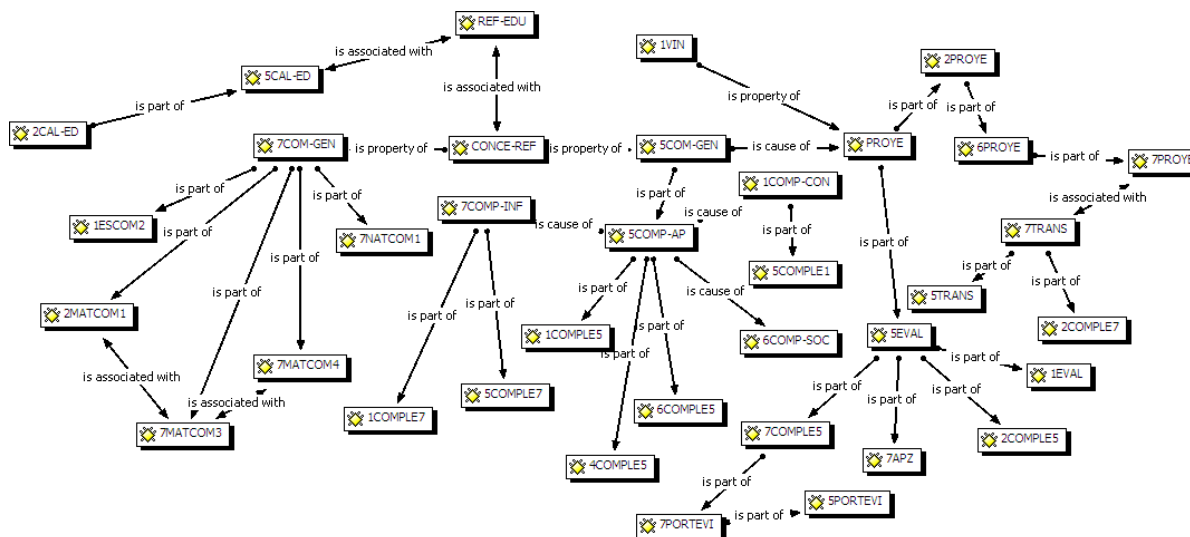


3.1.2. Análisis cualitativo de los profesores no expertos

Por su parte los resultados de profesores no expertos fueron los siguientes, Figura 3. Los profesores relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias (peso 18) y con calidad para la educación (peso 2). Mencionaron que hay competencias en materias como español (peso 1), matemáticas (peso 3) y ciencias naturales (1). Así también, comentaron que lo que se considera como competencias en primaria puede concebirse como aprendizajes esperados (peso 11), entre ellas están las competencias de comunicación (peso 6) y las competencias para el manejo de información (peso 6).

También se encontró que, los profesores comentaron que la reforma implica trabajar con proyectos (peso 8) y esto último con vinculación (peso 1). El trabajo con proyectos lo consideraron como parte de la evaluación (peso 18), y tanto la evaluación como el trabajo por proyectos con el portafolio de evidencias (peso 13). Por último mencionaron que el proyecto permite trabajar transversalmente (peso 7).

FIGURA 3. SE PRESENTA LA RED DE CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN EL DISCURSO DE SEIS PROFESORES NO EXPERTOS ENTREVISTADOS EN LA CÁMARA GESELL



3.2. Datos secundarios colectados como opiniones

Durante el ciclo escolar 2008-2009 inició el pilotaje de transferencia de la RIEB en escuelas de nivel primaria, se convocó a los maestros de 1º, 2º, 5º y 6º para capacitarse, esta capacitación fue a cargo del personal del Departamento Técnico de Primaria. Los maestros no expertos, aquí evaluados manifestaron que la capacitación fue breve, con información concreta y poco entendible, además de que no se respondieron eficientemente las dudas de los profesores y que no se mencionó el por qué del nuevo "enfoque", ni su significado y aplicación. Añadieron que solamente se mencionó lo que "cambiaba" en cada materia.

Los profesores agregaron que tuvieron problemas para "aplicar" la RIEB en su trabajo diario, no sólo por la falta de entendimiento sino también por la falta de libros y materiales de apoyo. Por lo que se dieron a la tarea de buscar información al respecto, utilizando los materiales con los que contaban.

Los maestros no expertos tuvieron opiniones variadas respecto a lo que significan las competencias, dos de ellos confundieron el término por el de "competir olímpicamente", y dos más encasillaron a las

competencias en “habilidades que el alumno debe desarrollar”. Otros agregaron que las competencias son habilidades, destrezas y conocimientos puestos en práctica para que el niño pueda integrarse, interactuar, resolver sus problemas y seguir aprendiendo. Señalaron también que la RIEB “involucra” más a los padres de familia y al entorno, por las actividades que propone.

Un punto en común que mencionaron los docentes, tanto expertos como no expertos, fue que dentro del plan y programa de primaria no se mencionan competencias en todas las materias, sin embargo, en la planeación se sugiere que “se escriban” las competencias que se pretende desarrollar.

Una expresión que define las opiniones de los profesores es que para aplicar el modelo basado en competencias “no se puede estar inventando”, por ello concluyeron que en la implementación de la reforma falta estructuración y logística en la operación. No obstante estas apreciaciones, los profesores mencionaron que la reforma contempla a los “aprendizajes esperados”, que vienen a ser como “el propósito”, la meta a alcanzar con el trabajo del alumno. También coincidieron en que la planeación ahora es más flexible y permite “ver” varias materias en un mismo proyecto, agregaron que de este modo puede trabajarse de forma transversal, para que el alumno sea más productivo, y que a diferencia del modelo anterior, no se segmenta el conocimiento por áreas o materias.

Ambos grupos de profesores, coincidieron en relación a que la nueva reforma tiene grandes expectativas por las autoridades educativas y por ellos mismos como docentes frente al grupo; sin embargo, paradójicamente sus opiniones manifiestan incertidumbre sobre cómo actuar o interpretar la RIEB y el modelo por competencias.

Otro problema, aunado a los problemas de implementación de la reforma que mencionaron los profesores, es respecto al uso de las nuevas tecnologías y las limitaciones que pueden presentar algunos profesores en las aulas. Asimismo, reconocieron que en la actualidad los niños poseen más información que en épocas anteriores y que una de las competencias precisamente corresponde al uso de las tecnologías. Comentaron que es deber de los profesores que se actualicen en el uso de las tecnologías porque permitirá que los alumnos aprendan a manejar la información que reciben de la escuela, del entorno y así poder identificar la información más útil para su aprendizaje.

Los entrevistados expresaron que falta información sobre cómo evaluar las competencias en los alumnos. Saben que existe una propuesta de evaluación que es tener una carpeta para “depositar en ella los trabajos más significativos del alumno” y así poder comparar el nivel de logro; pero objetan, que “se sigue exigiendo una calificación numérica”. Añaden que falta capacitar al profesor para poder evaluar bajo el enfoque por competencias, que a nivel superior se han establecido los lineamientos de evaluación y certificación, pero en la educación básica aún no se tiene certeza sobre lo que implican las competencias y sobre cómo evaluarlas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio coinciden con los que obtuvieron Peñaranda-Correa, et al. (2006), en el sentido de que los profesores tanto expertos como no expertos, perciben bondades en la nueva reforma educativa pero se mantienen escépticos sobre el “cómo concretarla” y sobre el éxito que se puede lograr con la misma. Estos resultados son preocupantes, porque los profesores que trabajan en las aulas están involucrados directamente con los alumnos. Los comentarios y expresiones de los profesores reflejan que la transición de las políticas educativas, y de los programa de reforma educativa, requieren la

participación de todos los individuos implicados. Principalmente, el estudio evidencia que se debe atender a las demandas del entorno, a los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores que concretan los modelos y planes educativos en el aula.

Al respecto, podemos decir que tanto profesores expertos como no expertos presentan dudas sobre reproducir y aceptar las relaciones sociales dominantes implicadas en la RIEB; en consecuencia, esto podría implicar que ellos podrían conducir sus prácticas educativas en una relación social precaria, en cuanto a la **no** aceptación de la RIEB como política y modelo pedagógico, y por añadidura, menguar el buen éxito que podría tener la educación mexicana con dicha reforma (Buenfil, 1991).

Al respecto, de sensibilizar a los protagonistas de aceptar y reproducir prácticas educativas exitosas, en una reforma educativa, Braslavski y Cosse (2006) sugieren que debe existir un consenso entre el proceso de reforma y todos sus actores enfocado en cuatro tiempos: 1) los tiempos políticos que parte de los objetivos de las autoridades de gobierno y la Secretaría de Educación Pública, 2) Los tiempos técnico-profesionales, que se basan en el apoyo de conocimientos científico y argumentativo de especialistas y docentes, 3) los tiempos burocráticos, que determina la normativa y los pasos a seguir de la reforma, sin correr riesgos administrativos y jurídicos. Y finalmente 4) los tiempos pedagógicos, los más importantes y los menos considerados en las reformas, ya que tiene que ver con el proceso de asimilar las políticas educativas por parte de los maestros para aplicarlas con éxito en el aula.

Braslavski y Cosse (2006) agregan que cuando este proceso no es considerado, la reforma suele ser ineficiente y tiene poco impacto en la transformación educativa de un país. En relación a este último comentario, es importante señalar que los procesos de evaluación y pertinencia para cambiar una reforma no existen en la política educativa mexicana. Es decir, se carece de un sistema de evaluación institucionalizado que permita valorar la eficacia administrativa, logística, de transferencia y de concreción de prácticas y métodos de educación en el aula. La carencia de un sistema de evaluación, por sí misma, es una deficiencia en cualquier proceso de transformación. Los programas que carecen de una retroalimentación seria y rigurosa a través de la evaluación, cae en las interpretaciones coloquiales y son presa fácil de las intuiciones o intereses políticos.

Lo sintomático de la educación en México es que sabemos sobre nuestras deficiencias y a dónde queremos llegar. La prueba PISA (Programme for International Student Assessment) nos pone en el nivel que estamos internacionalmente, pero obviamente, enfatizar únicamente en este tipo de evaluaciones puede ser pernicioso porque obedece a un nivel de "*tipificación*", con la cual únicamente se indica la posición en la que se encuentra la educación mexicana respecto a otros países o regiones, pero no se describe o explica sobre qué se hace o debe hacerse para mejorar los niveles de calidad y rendimiento académico. Para lograr los altos estándares internacionales, debemos realizar estudios que caractericen e identifiquen, como proceso, los factores y variables que mejor explican la calidad del sistema educativo del país; paradójicamente, nuestra ignorancia sobre qué hacer es un resultado directo de la ausencia de evaluación y retroalimentación en nuestro sistema educativo.

5. CONCLUSIÓN

Este estudio, es un esfuerzo que busca aportar al entendimiento de nuestros conocimientos y prácticas educativas. Se requieren estudios más amplios para continuar con el análisis de las opiniones y prácticas de los profesores. Así también, reflexionamos que: si queremos tener éxito con la RIEB, se requieren

programas sistemáticos para educar, convencer y animar a los profesores para que trabajen eficientemente. Por último, las autoridades que toman las decisiones importantes de la educación mexicana, deben estar convencidas de que las políticas educativas requieren una constante evaluación y retroalimentación institucionalizada donde los profesores que están en las aulas participen activamente opinando y construyendo sus prácticas como docentes (Bourdieu, 2007; Braslavsky y Cosse, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2006, 4 [fecha de consulta: 27 de julio de 2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140202> > ISSN
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buenfil, R. (1991). Análisis de discurso y educación. Estudios Interculturales y Educación Bases Teóricas. DIE-CINVESTAV-IPN, 179-198.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona, Creative Commons
- Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Torres-Ospina, J. y Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud Pública de México*, Vol. 48 (3), 229-235.
- Vera, J. A., y Montaña, A. (2003) *Sociocultura y educación*. En, *Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México*. Coordinador Pedro Sánchez Escobedo. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Primera edición