



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
División Académica de Educación y Artes



**“LA REFORMA EDUCATIVA 2013: EXPERIENCIAS
DOCENTES, RETOS Y DESAFÍOS”**

TESIS:

Que para Obtener el título de:
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

Juan Enrique Alvarez Castellanos

Director:

Dr. Roberto Carrera Ruíz

Codirectora:

Dra. Asbinia Suárez Ovando

Villahermosa, Tabasco.

Febrero, 2020

Juan Enrique Alvarez Castellanos.pdf

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:549696602

Fecha de entrega

26 ene 2026, 6:00 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

26 ene 2026, 6:38 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

Juan Enrique Alvarez Castellanos.pdf

Tamaño del archivo

5.4 MB

143 páginas

22.802 palabras

165.214 caracteres




20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe


- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 20 palabras)
- ▶ Abstract
- ▶ Methods and Materials

Fuentes principales

- 20%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad




N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Caracteres reemplazados**
103 caracteres sospechosos en N.º de páginas
Las letras son intercambiadas por caracteres similares de otro alfabeto.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 20%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

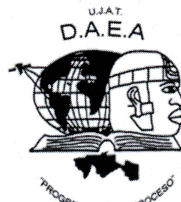
1	Internet	www.lasallep.edu.mx	2%
2	Internet	www.scribd.com	2%
3	Internet	www.rieoei.org	1%
4	Internet	www.redalyc.org	1%
5	Internet	oei.org.gt	1%
6	Internet	www.researchgate.net	1%
7	Internet	p.pdfdokument.com	1%
8	Internet	sector2federal.files.wordpress.com	<1%
9	Internet	www.coursehero.com	<1%
10	Internet	prezi.com	<1%
11	Internet	www.slideshare.net	<1%

12	Internet	normaljilotepec.edomex.gob.mx	<1%
13	Internet	docplayer.es	<1%
14	Internet	issuu.com	<1%
15	Internet	nanopdf.com	<1%
16	Internet	pt.scribd.com	<1%
17	Internet	espacio.digital.upel.edu.ve	<1%
18	Internet	ries.universia.net	<1%
19	Internet	contadormx.com	<1%
20	Internet	hdl.handle.net	<1%
21	Internet	mora.repositorioinstitucional.mx	<1%
22	Internet	aseiscolumnas analisis.blogspot.com	<1%
23	Internet	rlee.ibero.mx	<1%
24	Internet	www.atiempo.mx	<1%
25	Internet	portafoliopadlisbethuzcategui.wordpress.com	<1%



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



**DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS TERMINALES**

Villahermosa, Tabasco; a 05 de febrero de 2020

Lic. Maribel Valencia Thompson
Jefe del Depto. de Certificación y
Titulación de la U.J.A.T.
P r e s e n t e.

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la U.J.A.T., me permito comunicar a Usted que el Dr. Roberto Carrera Ruíz (Director) y la Dra. Asbinia Suárez Ovando (Codirectora), dirigieron y supervisaron el Trabajo Recepcional de “TESIS” denominado “LA REFORMA EDUCATIVA 2013: EXPERIENCIAS DOCENTES, RETOS Y DESAFÍOS”. Elaborado por el C. Juan Enrique Álvarez Castellanos, pasante de la Licenciatura en Ccs. de la Educación. El jurado para el examen profesional de la misma (Dra. Rosa Cornelio Landero, Dra. Blanca Lilia Ramos González, Dr. Roberto Carrera Ruíz, Dr. Ariel Gutiérrez Valencia, Dra. Doris Laury Dzib Moo). Le revisaron y señalaron las modificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que el interesado ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

Atentamente

M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora

C.c.p. Archivo.
DRA/CGB/zpyc.

**Consortio de
Universidades
Mexicanas**
UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358.15.00Ext. 6261
E-mail: terminales.daea@ujat.mx



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



**División
Académica
de Educación
y Artes**

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS TERMINALES

Villahermosa, Tabasco. A 05 de febrero de 2020

El que suscribe

Juan Enrique Alvarez Castellanos

autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la tesis de pregrado denominada:

La Reforma Educativa 2013: Experiencias docentes, retos y desafíos

De la cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco

A los: 05 días

Días del mes de: Febrero

Del año: 2020

Autorizo

Juan Enrique Alvarez Castellanos

AGRADECIMIENTOS

Me faltan las palabras para expresar mi gratitud a:

Mi padre, quien supo vivir de tal manera que su ejemplo de honestidad, respeto, empatía y amor se quedaron en mí.

Mi madre, que aun teniendo todo en contra, apostó por mí y mis hermanos, nunca se rindió y aun cansada logró vencer las adversidades y supo sacarnos adelante. Con admiración y respeto, ¡gracias!

Mis hermanos, que depositan su entera confianza en mí y no dudan ni un solo momento en mi inteligencia y capacidad para superar los retos que se me presentan, ¡los amo con mi vida!

Mis profesores, que fueron parte esencial de mi formación académica, me llevo un grato recuerdo de cada uno de ellos y, agradezco especialmente, a mis asesores de tesis por su tiempo y dedicación para llevar a cabo este proyecto.

ÍNDICE

	Págs.
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE	iii
LISTA DE TABLAS	v
LISTA DE GRÁFICOS	v-vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Justificación.....	7
1.3. Objetivos de la investigación.....	9
1.3.1. Objetivo general.....	9
1.3.2. Objetivos específicos.....	9
1.4. Preguntas de investigación.....	10
1.5. Metodología.....	10
1.6. Estado del conocimiento.....	11
1.7. Marco contextual.....	25
1.8. Marco teórico-conceptual.....	31
CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO MEXICANO	
2.1. Contextualización y Políticas Educativas en México.....	43
2.2. La Reforma Educativa.....	47
2.3. Características de la Reforma Educativa 2013.....	49
2.4. El papel del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en respuesta a la Reforma Educativa 2013.....	50

CAPÍTULO III. EL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.1. Conceptualización del docente..... 54

3.2. Características y competencias del docente en educación básica..... 58

3.3. El profesor de educación primaria y el proceso áulico..... 64

3.4. Calidad y Educación..... 65

CAPÍTULO IV. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL ROL DEL DOCENTE

4.1. ¿Qué son las Representaciones Sociales?..... 69

4.2. Teoría de las Representaciones Sociales..... 71

4.3. Estructura de las Representaciones Sociales..... 73

4.4. Dimensiones de las Representaciones Sociales..... 73

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Diseño metodológico..... 75

5.2. Selección de los participantes..... 76

5.3. Instrumentos para la recolección de los datos..... 80

5.4. Trabajo de campo y procesamiento de la información..... 81

CONCLUSIONES..... 105

PROPUESTAS..... 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 111

APÉNDICES..... 120

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Planta administrativa Esc. Primaria. Elaboración propia marzo 2019. Fuente. Datos estadísticos de la Esc. Primaria Graciela Madrazo de Pintado/ Pág. 26.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad de los docentes informantes/ Pág. 77

Gráfico 2. Antigüedad laboral de los docentes informantes/ Pág.78

Gráfico 3. Nivel de estudios profesionales de los docentes informantes/ Pág. 79

Gráfico 4. Sindicato al que pertenecen los docentes informantes/ Pág. 80

Gráfico 5. Resultados de la pregunta uno/ Pág. 82

Gráfico 6. Resultados de la pregunta dos/ Pág. 83

Gráfico 7. Resultados de la pregunta tres/ Pág. 84

Gráfico 8. Resultados de la pregunta cuatro/ Pág. 85

Gráfico 9. Resultados de la pregunta cinco/ Pág. 86

Gráfico 10. Resultados de la pregunta seis/ Pág. 87

Gráfico 11. Resultados de la pregunta siete/ Pág. 88

Gráfico 12. Resultados de la pregunta ocho/ Pág. 89

Gráfico 13. Resultados de la pregunta nueve/ Pág. 90

Gráfico 14. Resultados de la pregunta diez/ Pág. 91

Gráfico 15. Resultados de la pregunta once/ Pág. 92

Gráfico 16. Resultados de la pregunta doce/ Pág. 93

Gráfico 17. Resultados de la pregunta trece/ Pág. 94

Gráfico 18. Resultados de la pregunta catorce/ Pág. 95

Gráfico 19. Resultados de la pregunta quince/ Pág. 96

- Gráfico 20. Resultados de la pregunta dieciséis/ Pág. 97
- Gráfico 21. Resultados de la pregunta diecisiete/ Pág. 98
- Gráfico 22. Resultados de la pregunta dieciocho/ Pág. 99
- Gráfico 23. Resultados de la pregunta diecinueve/ Pág. 100
- Gráfico 24. Resultados de la pregunta veinte/ Pág. 101
- Gráfico 25. Resultados de la pregunta veintiuno/ Pág. 102
- Gráfico 26. Resultados de la pregunta veintidós/ Pág. 103
- Gráfico 27. Resultados de la pregunta veintitrés/ Pág. 104

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa en México (REM) es un parteaguas que, con el pasar de los años, ha sufrido constantes modificaciones, la cual, en su ideal, tiene el objetivo mejorar el acto educativo. Actualmente, los cambios enmarcados en este proyecto político se han redirigido a acentuar la calidad como uno de sus ejes fundamentales. Con base en esto, la Reforma Educativa 2013, emitida por el expresidente Enrique Peña Nieto, está articulada con cinco ejes temáticos de los cuales se desprende la profesionalización de los maestros para obtener el título de idóneos y poder, así, desenvolverse de manera eficiente en el servicio profesional docente.

Por lo anterior, se puede decir que la REM buscó, en su momento, regular el ingreso, la permanencia y promoción en el trabajo docente, para lo cual se estipuló una evaluación que permitiera seleccionar a los maestros de nuevo ingreso, mantener a los que ejercen su servicio frente a grupo y fortalecer a la plantilla magisterial a través de una serie de actividades que los mantengan actualizados en el contexto académico.

Como resultado de dicha evaluación docente, se hizo evidente la reacción de los maestros en todo el país, en la que se vieron reflejadas sus inquietudes y de la que se desprende el análisis de la Reforma Educativa 2013, sus alcances y las perspectivas de los agentes socioeducativos involucrados con esta ley, lo que la convierte, forzosamente, en un objeto de estudio para el campo de la investigación educativa.

Es desde este marco reflexivo, de discurso político y de subjetividad socioeducativa, que se aportan los elementos analíticos y metodológicos suficientes para estudiar este fenómeno trascendental que implica la reestructuración de la Reforma Educativa, ya que sus dimensiones generales implican un análisis específico a nivel local y estatal, tomando en

cuenta que los datos para dicha reflexión se desprenden del consenso entre los autores educativos y las autoridades implicadas en el proceso.

De ahí que el presente proyecto de investigación denominado “La Reforma Educativa 2013: experiencias docentes, retos y desafíos” presenta elementos claves del objetivo de dicha reforma y los hallazgos que se pudieron analizar desde las percepciones que los docentes de una escuela de educación primaria del municipio de Centro Tabasco enfrentaron con la implementación de esta ley.

El desarrollo de este proyecto se estructuró en cinco capítulos, cuyos títulos se encuentran en el índice principal, es así que en el capítulo uno se abordan las generalidades de la investigación que se orienta principalmente al planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, las preguntas de investigación, el estado del conocimiento y por último, el marco contextual y teórico-conceptual de la investigación.

En el capítulo dos, se contextualizan las políticas educativas en México, se explica qué es una Reforma Educativa y las características que la conforman y se optó por describir el papel del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en respuesta a la Reforma Educativa 2013.

Seguidamente, en el capítulo tres, se describe qué es un docente, las características y competencias que debe de poseer en el contexto educativo de nivel básico, también se establece qué es calidad en el ámbito educativo y la educación como parte fundamental de un proceso escolar, y, por último, se menciona el papel del profesor de educación primaria y el proceso áulico con el que debe de contar como parte de una educación armónica e integral de sus estudiantes.

En el capítulo cuatro, como parte complementaria, se explica qué son las Representaciones Sociales, la teoría de las Representaciones Sociales, la estructura de las que están conformadas y las dimensiones con las que cuentan.

Por último, en el capítulo cinco, se describe el diseño metodológico en donde se establece que, el presente trabajo de investigación, se desarrolló bajo un corte de tipo cualitativo y con base en un esquema inductivo; también se puntualiza la selección de los participantes, así como las técnicas e instrumentos que se emplearon en el presente proyecto y se narra el análisis del trabajo de campo así como su procesamiento de la información, los cuales fueron cotejados con los objetivos planteados y que ayudaron a obtener los resultados de la presente tesis.

Finalmente queda abierto este trabajo, para ser escrudiñado por los lectores y, con ello, dar paso a difundirlo en otros escenarios.

CAPÍTULO I. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Bajo la premisa de que la sociedad demanda la calidad educativa en todos los niveles escolares y que estas exigencias se actualizan de acuerdo a las necesidades que van surgiendo de manera continua y constante, se espera que, el ámbito educativo, dé una solución eficaz y eficiente a las contrariedades que los tiempos modernos requieren.

Desde esta perspectiva, se establecen las Reformas Educativas, que son implementadas por las administraciones actuales de cada gobierno en turno, lo que implica formas y maneras de pensar a modo, tomando en cuenta que le imprimen el sello de sus propios intereses, por lo que la variación de esta ley está a expensas del criterio de quien tiene el poder de hacer las modificaciones que se consideran pertinentes en ese momento.

Con respecto a la Reforma Educativa 2013, Gil Antón, menciona que no está en desarrollo una reforma a la educación ya que los supuestos en que descansa y la relación entre ellos, carecen de validez y coherencia (Gil, M. 2018).

Los temas que se abordan, así como su interacción, son: simplificar el proceso educativo para acasar y acosar al magisterio; emplear la evaluación como mecanismo de control laboral, renunciando al ejercicio de la autoridad; concebir al trabajo precario de las y los profesores como condición para que ocurra el cumplimiento del trabajo; la opción acrítica del mérito para asignar puestos de trabajo e ingresos adicionales; la falacia de recuperar, para el Estado, la rectoría de la educación porque se la habían arrebatado y el supuesto de que, para la Reforma Educativa, el orden de los factores no altera el producto. Sin tener como objetivo la transformación educativa, se argumenta que lo que se ha hecho en su nombre ha dañado a la educación pública, a sus actores, procesos y estructuras (Gil, M. 2018).

A partir de la implementación de la Reforma Educativa 2013 la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), emplazó al gobierno en turno a la realización de 9 foros regionales en el país y uno de carácter nacional para el 12 de julio de 2013 en la Ciudad de México, para emprender la discusión y el debate serio, incluyente, amplio y participativo con los principales actores de la educación y la sociedad civil, sobre las modificaciones y agregados que arbitraria y unilateralmente hicieran los legisladores a los artículos 3° y 73° de la Constitución (CNTE, 2013).

Estos acontecimientos revelaron una serie de inconformidades que los maestros expresaron y que posteriormente desembocaron en manifestaciones que denostaron la formación y el quehacer docente.

De acuerdo con la CNTE, los que cotidianamente viven las carencias y el abandono que el Estado mexicano ha hecho de la educación, tienen la certeza de que esta contrarreforma constituye la continuidad del fracaso del modelo neoliberal, su embestida contra la escuela pública y los derechos de los trabajadores; por ello demandan la abrogación de las modificaciones a los artículos 3° y 73° de la Constitución, por las siguientes razones:

- Carecen de legitimidad, toda vez que nunca fueron consultadas con la ciudadanía, ni con el magisterio nacional.
- Es una contrarreforma que revierte los derechos de la población a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria.
- En realidad, es una reforma laboral, administrativa y empresarial.
- No tiene un contenido pedagógico.
- No respeta los derechos de los maestros.
- Es impuesta por organismos internacionales.

- Privatiza la educación.
- Finca en los maestros la responsabilidad exclusiva de la baja calidad educativa.
- Impone una evaluación punitiva.
- Decreta la calidad educativa, el Estado, dice la Reforma, garantizará la calidad educativa, pretendiendo que con la imposición de escuelas de tiempo completo se resuelven los rezagos.
- Elude la responsabilidad del Estado de la educación.
- Es excluyente y discriminatoria al no tomar en cuenta la diversidad étnica, cultural, ni la realidad social y económica del país, así como la propia complejidad del ser humano (CNTE, 2013).

El diario La Jornada, publica, en su edición del 15 de enero de 2013, *las mentiras sobre la Reforma Educativa*, donde menciona que, entre otras cosas, el Pacto por México y el gobierno federal llevan a cabo una campaña en medios de comunicación para convencer a los maestros de México y a la opinión pública sobre las bondades de la Reforma Educativa aprobada por el Congreso de la Unión.

En el diario local Tabasco Hoy, en su nota periodística del 15 de abril de 2014: *interpone EPN 4 controversias por Reforma Educativa*, las cuales fueron por incumplimiento y violación a la Reforma Educativa en Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Sonora, se menciona que Eduardo Sánchez, vocero de la Presidencia de la República, dijo que “la Constitución no se negocia y se debe de cumplir y acatar”. Además, señaló que “el Gobierno Federal cuenta con un plan estratégico para evitar que estos Estados que han tenido actitudes conflictivas contra la Reforma, alteren la paz social, el ordenamiento, el garantizar la paz social y todo fundamentado en el estado de derecho”.

Además en la nota, *Reforma no mejora educación*, del diario Tabasco Hoy, publicada el 05 de junio de 2018, se menciona que la Reforma Educativa no ha cumplido con los preceptos prometidos, pues la calidad de la educación no ha mejorado en Tabasco, a como lo demuestran las evaluaciones a los estudiantes y estudios de Organismos No Gubernamentales, en donde se hace alusión a que, en dos años, el Estado pasa del sitio 13 al 24 en el ranking de aprendizaje evaluado por Mexicanos Primero, ya que la mayoría de estudiantes de nivel básico se encuentra en el nivel más bajo; es decir, 56.7% en el área de matemáticas y el 48.1% en lectura.

Es con base en estos resultados y controversias que han resultado de la implementación de la ley antes mencionada que, el presente trabajo, se orienta al análisis del papel actual del docente de nivel básico ante la Reforma Educativa promulgada por el Poder Ejecutivo el 25 de febrero de 2013, tomando en cuenta los retos y desafíos a los que han tenido que enfrentarse.

1.2. Justificación

Hablar de la Reforma Educativa hoy en día, es un tema que atañe no únicamente la perspectiva de los docentes en el nivel educativo básico, sino también en el contexto medio superior y superior. Por ello, la temática abordada respecto al *papel del docente de nivel básico ante la Reforma Educativa 2013. Retos y desafíos, perspectivas desde la Representación Social* es un parte aguas para incidir e indagar cuáles han sido los beneficios que a partir de esta política han contribuido en la mejora de la calidad de este sector educativo.

Expuesto lo anterior, se han llevado al plano de la discusión que esta ley pretende alcanzar altos estándares de calidad en el ámbito educativo, por lo tanto, su modificación constante, afecta a los docentes y genera, en un principio, resistencia al cambio; sin embargo, a partir de esta reforma implementada en el año 2013, por decreto del Presidente Enrique Peña

Nieto, ha existido una serie de controversias que enfatizan la principal figura ante esta reforma como es el papel del profesor ante esta política.

Si bien han existido esfuerzos para atender las estadísticas que arroja el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), el trabajo no ha sido suficiente, ya que la realidad que se percibe a través de los diferentes medios de comunicación demuestra que la comunidad docente de nivel básico (primaria) ha recibido, por parte de quienes dirigen y comandan estas políticas, una serie de inconformidades, que ha desembocado en represiones, en muchos de los casos, con medidas lamentables, por parte del gobierno.

En este contexto, dicha ley, impone los ideales y principios que se consideran favorables para alcanzar los objetivos que de ella emanan y que tienen como finalidad el egreso de profesionistas eficaces y eficientes para el ámbito laboral, por lo que es relevante que el docente conozca el contenido de esta, y que, sobre todo, no ignore las ventajas y desventajas de acuerdo a su criterio.

Por lo anterior, el tema descrito previamente busca conocer la realidad a través de la percepción que los propios docentes manifiestan cuando se enfrentan en el día a día bajo esta ley y política. Asimismo, se pretende que, mediante la conjetura de la Teoría de la Representación Social, la percepción y experiencias de este grupo colegiado puedan concebir el objeto de esta reforma y mejorar su entorno sin dejar de lado sus derechos y obligaciones que desde su práctica tengan que cumplir.

Lo anterior, a decir de Jodelet (1984), que la Representación Social concebida como sustituto no requiere concebir al objeto representante como una mera adecuación, pintura o copia del objeto representado. Esa Representación Social implica la transformación o construcción, porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa

interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales (Materán, A. 2008).

En consecuencia, la información, las ideas que circulan en la comunicación interpersonal y a través de los medios de comunicación van moldeando y conformando el modo de pensar y actuar de las personas, es desde esta perspectiva que, la presente investigación, se enfoca en la percepción que el docente tiene sobre la Reforma Educativa 2013, para contrastarla con el conocimiento real de los artículos establecidos en dicha ley.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar las percepciones que los docentes de educación primaria del municipio de Centro Tabasco, enfrentan respecto a la Reforma Educativa 2013.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer la percepción que tienen los profesores de nivel primaria con respecto a la Reforma Educativa 2013 y su impacto en el proceso educativo.
- Explorar el conocimiento de los maestros sobre la versión oficial de la Reforma Educativa 2013.
- Contrastar las opiniones de los maestros en relación a la versión oficial de la Reforma Educativa 2013.
- Cotejar si el desconocimiento formal de la Reforma Educativa 2013 influye en la resistencia al cambio.
- Asociar el desconocimiento de la Reforma Educativa 2013 con las acciones manifiestas por los docentes.

- Analizar las ventajas y desventajas que perciben los docentes sobre la Reforma Educativa 2013.

1.4. Preguntas de investigación

Para dar sustento al trabajo de investigación, se hizo una revisión respecto de la problemática existente al mismo tiempo que se recuperaron los aportes de dichas investigaciones al campo educativo, por lo cual se plantearon como preguntas guías primarias y secundarias como a continuación se plantean. Las preguntas primarias estuvieron orientadas a: ¿conocer cuál es la percepción que tienen los profesores de nivel primaria con respecto a la Reforma Educativa 2013 y su impacto en el proceso educativo?, ¿indagar el conocimiento que tienen los maestros de nivel sobre la versión oficial de la Reforma Educativa 2013?, ¿recuperar las opiniones de los maestros en relación a la versión oficial de la Reforma Educativa 2013?, como preguntas secundarias se establecieron las siguientes: ¿contrastar si el desconocimiento formal de la Reforma Educativa 2013 influye en la resistencia al cambio de los profesores de nivel primaria?, ¿asociar el desconocimiento de la Reforma Educativa 2013 con las acciones manifiestas por los docentes? y, por último, ¿analizar las ventajas y desventajas que perciben los docentes sobre la Reforma Educativa 2013?

1.5. Metodología

Como parte de la metodología, se determinó que el enfoque mixto sería el apropiado para esta investigación, debido a que el enfoque cuantitativo permitió incursionar en forma práctica en el juego de los números, al tratar la información de los informantes claves, en la que se preparó como primera instancia un cuestionario, cuyas preguntas o ítems deberían contener las diferentes variables dependientes e independientes de la investigación, es decir el sentir de los docentes “ante la mal llamada Reforma Educativa”. Estas interrogantes y que

estuvieron también ligadas a los objetivos tanto particular como específico y con ello, se dieron a conocer resultados para conocer la percepción de los sujetos de la investigación efectuando con una ello un análisis mucho más profundo.

Por su parte, la investigación cualitativa jugó un papel importante ya que no solo se presentaron, sino que se analizaron las características de los participantes, por ello, se consideró como muestra poblacional a los docentes de nivel primaria de un centro educativo del municipio de Centro, Tabasco; que estuvieron relacionados con la Reforma Educativa 2013 y que tuvieron experiencias propias con respecto a esta ley.

1.6. Estado del conocimiento

En la revisión de la literatura que tiene énfasis en este proyecto investigativo se encontraron una serie de trabajos desde tesis, artículos, libros y algunos decretos relacionados con las Reformas Educativas. El primero de ellos fue el de *Políticas Educativas en México desde una perspectiva de política pública, partiendo desde la naturaleza de la gobernabilidad y gobernanza*. El principal propósito de este artículo fue mostrar la experiencia de las reformas de las políticas educativas en México, la cual aportó evidencia útil para otros casos latinoamericanos y contribuyó en gran medida a lograr que la coincidencia entre diseño e implementación fuese lo más cercana posible para el mejoramiento de resultados en la calidad y equidad educativa (Castillo, G. 2012).

Al mismo tiempo, el documento muestra por que la dinámica de cambio y continuidad de las políticas favorece en mayor medida a resultados de cobertura, al mismo tiempo que se hace visible el potencial analítico de esta perspectiva para mejorar la capacidad de intervención gubernamental a la luz de la resolución de problemas pendientes en la agenda de las políticas (Castillo, G. 2012).

El artículo concluye que el cambio hacia la calidad y equidad está en función de dos tipos de reformas y, por tanto, de dos tipos de agendas, una política que está representada por nuestros gobernantes y otra de políticas que se enmarca en las leyes que rigen el comportamiento educativo. Se puede contrastar que el artículo aporta elementos analíticos para el estudio de las políticas al mismo tiempo que ofrece evidencia de un proceso de cambio y continuidad en las políticas educativas, lo cual refleja la complejidad inherente del sistema educativo mexicano, esto favorece el entendimiento de la evolución de algunas de las principales políticas educativas que han originado cambios significativos en la descentralización de los servicios educativos en México (Castillo, G. 2012).

Para entender mejor las huellas que ha dejado la evolución de las políticas educativas se necesitan examinar los impactos que han tenido en las reformas curriculares, por tal motivo en la literatura de *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación*, se rescatan las aportaciones principales como es el abordar la necesidad de profundizar en el estudio de las principales innovaciones curriculares vinculadas a los procesos de reforma curricular emprendidos en las dos últimas décadas en México. En este artículo se afirma que la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa por medio de la prescripción de una serie de modelos con gran potencial educativo, puede dar sentido y dirección a los propósitos inherentes a reformas que intentan la transformación del currículo y la enseñanza (Díaz-Barriga, Frida, 2012).

No obstante, se enfatiza que se sigue permeando un enfoque centralizado y de implantación de "arriba hacia abajo" sin que se logre articular una dinámica de cambio sistémico. Asimismo, se carece de información suficiente respecto de los procesos y condiciones que permiten o impiden la acumulación de tales innovaciones curriculares en la

diversidad de contextos en donde se ha pretendido su implantación, motivo por el cual no se han logrado plantear estrategias de participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio y les permitan transformar creencias y prácticas educativas (Díaz-Barriga, Frida. 2012).

Como aporte a este proyecto de investigación, esta literatura recalca la idea de que la estandarización del curriculum significa concentración del poder en las burocracias, y que esto restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículo, un currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas; por lo que una Reforma Educativa estandarizada acarrea más contrariedades a un proceso de enseñanza y de aprendizajes ya de por sí complejos (Díaz-Barriga, Frida. 2012).

Del mismo modo que se pretende entender a las reformas curriculares, se hace referencia a las Reformas Educativas en el artículo de *Reforma Educativa en México: el programa escuelas de calidad*, en el que se menciona el énfasis que se le pone a la estructuración de las políticas educativas para alcanzar la educación de calidad. Por tal motivo, la literatura orienta hacia el foco que se tiene en mejorar la enseñanza en el aula, ya que expresa que la enseñanza se da en un contexto organizacional en la escuela, por lo cual es necesario flexibilizar, animar y fortalecer a la escuela como organización (Álvarez, J. 2003).

A su vez, el artículo considera que la gestión de la escuela está inserta en una administración educativa que debe también modernizarse y flexibilizarse para apoyar la autonomía de la escuela, pero incidiendo siempre en las mejoras educativas que lleguen hasta

el nivel del aula, abriendo espacios para que las escuelas generen proyectos de desarrollo propios, a partir de la experiencia, talento y creatividad de los propios maestros (Álvarez, J. 2003).

El documento hace alusión a que, un fenómeno todavía más grave, es que los enfoques pedagógicos y los objetivos curriculares, estandarizados a nivel nacional, no resultan pertinentes para la vida presente y futura de los educandos procedentes de familias con recursos muy escasos, por lo que la política de modelo único que emana de la Reforma Educativa no propicia el logro de aprendizajes en alumnos de contextos desfavorecidos, por lo que, según los resultados de la literatura, la atención de la diversidad requiere de enfoques flexibles que encajen en el contexto del educando y no del sistema en sí (Álvarez, J. 2003).

Partiendo desde la perspectiva de contextualizar el proceso educativo, en la literatura *la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*, se propone 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 (Ruiz, G. 2012).

El artículo rescata los puntos de la ejecución de las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria, por lo que aborda los retos que una reforma curricular supone y da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias en curso y de la necesidad de abordar la formación de los maestros en servicio, como un tema de desarrollo profesional en sentido amplio (Ruiz, G. 2012).

De esta manera, el texto, suma al proyecto de investigación los resultados que aporta, principalmente, los desafíos que enfrenta en México la formación de los docentes que estando

ya en servicio en el momento en que se instaura la reforma curricular, se ven en la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos, por lo que, para contextualizar el tema, se desarrollan brevemente las principales características de la Reforma Integral de la Educación Básica, añadiendo algunas reflexiones sobre retos adicionales más frecuentes (Ruiz, G. 2012).

Para reformar la educación y que, esta, sea de calidad, se necesita la participación activa de los profesores en la toma de decisiones, propuesta que se hace en el artículo *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, donde se reconoce que para entender el comportamiento de los docentes ante las Reformas, es necesario comprender cómo se gestan, estas, en la región y la situación gerencial en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes (Díaz-Barriga, A. 2001).

En el artículo se menciona que el nuevo paradigma en el que se sostienen las Reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal y cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo y formación de un nuevo colectivo social a partir del papel interviniente de los medios (Díaz-Barriga, A. 2001).

El documento concluye en que es relevante entender el comportamiento de los docentes ante las Reformas Educativas, aportación que suma al presente proyecto de investigación, ya que se busca saber cuál es el papel del docente ante esos retos y desafíos que conlleva la Reforma Educativa 2013, implementada en el 2013 (Díaz-Barriga, A. 2001).

De este modo, en la literatura *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*, se rescata un aspecto general del sistema educativo mexicano tomando en cuenta a las políticas públicas, en el cual se analizan documentos oficiales como el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de educación (Gómez, M. 2017).

El documento permite contrastar la información de los documentos oficiales antes mencionados con los resultados de las mediciones efectuadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de las pruebas internacionales PISA desde el año 2000 hasta el 2015 (Gómez, M. 2017).

Para llevar a cabo este proceso de comparación, en la literatura, se utiliza una metodología analítica y descriptiva a través de recursos digitales e información documental, la cual arroja hacia la necesidad de realizar cambios estructurales para transformar a la educación con calidad a partir de rediseñar los planes y programas educativos, dotar de más y mejor infraestructura, capacitación a profesores y redefinir el perfil de egreso de estudiantes para no solamente quedarse con el establecimiento del Servicio Profesional Docente, la evaluación del INEE y hacer obligatoria la educación hasta el nivel medio superior (Gómez, M. 2017).

Como resultado final, el aporte de este artículo, concluye en que las políticas educativas son importantes en la construcción de un sistema educativo mexicano de alta calidad y equidad, haciendo énfasis en que eso no lo es todo, ya que hay que insistir en cumplir y hacer cumplir la Ley del Servicio Profesional Docente (SPD) para que se realicen los cambios estructurales necesarios a fondo y se logre una verdadera transformación de calidad con todos los actores del proceso educativo (Gómez, M. 2017).

Pero ¿qué tan difícil puede ser el lograr un trabajo conjunto para alcanzar una educación de calidad? En el artículo *Los alcances de la Reforma Educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical*, se realizó un recuento de los alcances de la reforma educativa en México durante la década 2000-2010 donde se analizaron los términos en que los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pudieron limitar los propósitos de cambio de la política educativa a nivel nacional (Echenique, L. & Muñoz, A. 2013).

En la literatura se sostiene que pese a no variar la histórica relación presidencialista entre el SNTE y el gobierno federal durante los sexenios del Partido Acción Nacional (PAN), la dirigencia de este sindicato fortaleció su capacidad de veto frente a las políticas educativas, lo que limitó los propósitos de cambio, cuando se consideró que dar entrada a las propuestas gubernamentales se convertía en una amenaza para que los líderes del sindicato magisterial pudieran mantener el control vertical sobre el SNTE, o bien, generaban problemas para limitar a sus adversarios externos y a los disidentes dentro del gremio (Echenique, L. & Muñoz, A. 2013).

El documento concluye con la afirmación de que existe una relación de cohabitación y subordinación entre sindicato magisterial y gobierno, ya que no puede haber solo subordinación porque los líderes del SNTE perderían legitimidad interna para operar en relación política ante el sector disidente del gremio agrupado en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y ante los grupos oficialistas que aspiran a encabezar el liderazgo, esto se reduce a que las Reformas Educativas deben tener presente a los sindicatos para la toma de decisiones ya que de lo contrario se establecerían las resistencias

que entorpecen y aletargan el alcance de la calidad en la educación (Echenique, L. & Muñoz, A. 2013).

Es desde esta perspectiva que resulta imperativo conocer la influencia del SNTE, el sindicato más grande de Latinoamérica, por lo que, en el artículo *Reforma Educativa: el papel del SNTE*, se analizó la preponderante participación de este gremio sindical en la construcción de una nueva Reforma Educativa, lo cual reveló que el SNTE tiene y ha tenido una participación importante en las comisiones de Educación del Congreso, por lo que ejerce una función de guardián o gatekeeper de las iniciativas que eventualmente se convierten en ley o se rechazan (Santibáñez, L. 2008).

En la Secretaría de Educación, el SNTE mantiene posiciones importantes tanto en el ámbito estatal como federal. Además, participa de forma intensa en comisiones mixtas que rigen algunas de las actividades más importantes dentro del sector como evaluación docente, movimientos escalafonarios, basificación de empleados y cambios de adscripción (Santibáñez, L. 2008).

De aquí que esta literatura resulte relevante, pues, en ésta, se concluye con la duda de hasta dónde los docentes están dispuestos a trabajar con una Reforma Educativa que exhorte a la calidad de la educación o si prefieren que se hagan políticas educativas a modo, que cumplan intereses políticos dentro del magisterio (Santibáñez, L. 2008).

Si bien es cierto que muchos docentes buscan que se reconozca el trabajo de los maestros mediante compensaciones salariales en función del esfuerzo individual por acumular sus conocimientos y capacidades docentes, también es cierto que muchos se interesan en los logros educativos alcanzados por el alumnado a partir de la medición de los aprendizajes, enfatizando así, el interés por la calidad de la educación (Pérez, A. 2014).

Es con base en esto que se rescataron los resultados de la literatura *La profesionalización docente en el marco de la Reforma Educativa en México: sus implicaciones laborales*, en el que se revisó el carácter de la profesionalización docente en el marco de la Reforma Educativa aprobada en el 2013, la cual buscó modernizar, desde visiones hegemónicas de signo conservador y neoliberal, los circuitos de la enseñanza básica en correspondencia con los requerimientos de la globalización económica (Pérez, A. 2014).

En dicho documento se planteó que el sentido de la profesión docente es una construcción histórica y que las exigencias políticas y sociales alrededor de la labor magisterial responden a racionalidades cambiantes y heterogéneas (Pérez, A. 2014).

En las circunstancias actuales, dichas demandas están contenidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente donde se impulsó un esquema de competencia y de certificación de los desempeños como mecanismo de regulación para el ingreso, promoción y permanencia de los maestros dentro del sistema educativo, lo cual viene a trastocar las garantías y derechos laborales de los docentes de educación básica, punto relevante para el presente proyecto de investigación, ya que en este se desglosaron las ventajas y desventajas que perciben los docentes sobre la Reforma Educativa (Pérez, A. 2014).

Para poder establecer si se respetan las garantías y derechos laborales de los docentes es necesario conocer el proceso conjunto entre una buena administración y el debido proceso de la evaluación docente; dentro del artículo *Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*, se consideró la influencia internacional de algunos expertos del campo de la educación y de las agencias internacionales de crédito en el modelo de las reformas aplicadas en los países de

la región latinoamericana durante las administraciones neoliberales de los años noventa (Mollis, M. 2014).

A partir de esta contextualización que ayudaron a comprender los sentidos de la transformación educativa, se presentaron las respuestas locales que hicieron hincapié en las políticas de evaluación y acreditación educativa como una de las políticas públicas aplicadas en los años noventa con impactos diferenciales: beneficiosos, dispersos e inoivos, según los distintos casos de América Latina (Mollis, M. 2014).

De este modo se contextualizaron las reformas latinoamericanas de la educación, que fueron orientadas desde el ámbito internacional por agencias multilaterales de crédito y agentes globalizados defensores del modelo de achicamiento del Estado y sus respectivos recortes presupuestarios aplicados a las políticas públicas educativas, entre otras de índole social (Mollis, M. 2014).

Este proceso orientó, al presente proyecto de investigación, hacia la comparación de las opiniones de los docentes sobre la versión oficial de la Reforma Educativa y si este influye en la resistencia al cambio con respecto a la garantía y los derechos laborales del gremio magisterial (Mollis, M. 2014).

De este rubro, se desprende el interés por la evaluación docente la cual busca una educación de calidad y vela por los derechos laborales de los maestros.

En el artículo *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*, se analizaron los tres programas de evaluación de los docentes en servicio que se aplican en México al cierre de 2012: Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal. Se revisaron y compararon sus características; se examinaron sus alcances y limitaciones a la luz del objeto a evaluar y de sus lineamientos de

aplicación acordados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE (Cordero, G. & Luna, E. & Patiño, N. 2013).

Finalmente, se abordaron estos programas en términos de sus posibilidades para determinar necesidades de formación del profesorado. Esta revisión apunta algunos temas pendientes que podrían ser considerados en el marco de la discusión actual sobre la importancia de la evaluación y la formación docente (Cordero, G. & Luna, E. & Patiño, N. 2013).

El resultado que arrojó fue la identificación de los componentes presentes y ausentes en los programas de evaluación y proporcionó los elementos de análisis que orientaron la evaluación docente a la búsqueda del desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la calidad educativa (Cordero, G. & Luna, E. & Patiño, N. 2013).

La aportación de esta literatura fue importante para nuestra investigación, ya que, de acuerdo a las conclusiones del artículo, se tomó en cuenta que, en México, no se cuenta con un marco de la buena enseñanza que oriente las actividades del profesor y la evaluación docente. Esto afecta las posibilidades intrínsecas de la evaluación de guiar buenas prácticas y la validez de la evaluación, por lo que, con base en esto, la evaluación docente necesita reacomodar algunos puntos flojos en su estructura (Cordero, G. & Luna, E. & Patiño, N. 2013).

En los últimos años, la evaluación docente, ha tenido un gran impulso en el sistema educativo, de modo que actualmente ocupa un lugar destacado en la preparación del gremio docente.

La evaluación tiene diversas aristas que producen distintos efectos en la vida de los sujetos y las instituciones educativas, de este modo, en el artículo *Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación*, se evidencian algunos beneficios que la evaluación ha

traído consigo, dada la importancia que esta ha adquirido al estar vinculada a beneficios materiales (recursos económicos) y simbólicos (prestigio, reconocimiento), se ha generado un conjunto de creencias y prácticas que resultan perniciosas para el desarrollo y la mejora de la educación (Moreno, T. 2010).

En la literatura se aludió a la evaluación en diversos ámbitos o dimensiones, con el propósito de enmarcar el panorama general del tema en el contexto nacional, pero el debate se centró en la evaluación del aprendizaje en los niveles medio superior y superior (Moreno, T. 2010).

Sin embargo, para este proyecto de investigación, los resultados de que, la evaluación en México, se ha visto marcada por diversas distorsiones y dificultades, ayudó a entender la idea de que, la evaluación como tal, continúa mostrando su cara negativa, nociva, excluyente, que puede producir lesiones severas y daños irreversibles en los evaluados, lo que nos proporcionó una idea sobre la actitud del maestro ante la evaluación docente (Moreno, T. 2010).

Es así que, en el artículo *Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente*, se profundizó en marcos referenciales que podrían ser inspiradores para la evaluación del desempeño docente en América Latina (Vaillant, D. 2008).

Este documento comenzó con una breve conceptualización de las nociones del “desempeño docente” y de “evaluación docente” y su significado actual (Vaillant, D. 2008).

Hoy hay bastante consenso en que la evaluación no es una herramienta burocrática sino un instrumento técnico para el desarrollo profesional docente en general. También presentó una perspectiva teórica y práctica del concepto de “evaluación docente” en las últimas décadas y luego profundizó en los modelos que permiten su adecuada gestión (Vaillant, D. 2008).

Para su desarrollo se tomaron como referencia estudios y experiencias de Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Chile y Colombia por considerarlas inspiradoras por su diseño y realización práctica. Desde esta perspectiva, parece operativo y estratégico tener en cuenta esos modelos como forma de favorecer y enriquecer futuras políticas de evaluación en diversos países (Vaillant, D. 2008).

Para el presente proyecto de investigación fue relevante la aportación de este artículo, ya que señala la necesidad de continuar avanzando hacia políticas que se adaptan mejor a cada contexto, donde, según Vaillant, se hace necesario repensar los sistemas de evaluación de docentes partiendo desde la premisa de que todos los actores involucrados deben estar presentes en el debate (Vaillant, D. 2008).

De igual forma, enfatizando el hecho de precisar la noción de evaluación y acotarla en relación con el objeto de la calidad de los sistemas de educación básica, en el artículo *El futuro de la evaluación educativa*, se revisó la situación que prevalece en México y América Latina en lo que se refiere a cinco tipos particulares de evaluación: pruebas de aprendizaje, indicadores estadísticos, evaluaciones de docentes, evaluaciones de escuelas y evaluaciones de instituciones de educación superior (Martínez, F. 2013).

Asimismo, se esbozaron dos escenarios que pudieran presentarse en el futuro: el que se podría esperar en el caso de que la situación y las tendencias que prevalecen en la actualidad no se modifiquen sustancialmente, y otro deseable, en el caso de que se corrijan los defectos que se identifican en la actualidad y se potencien los puntos positivos (Martínez, F. 2013).

La aportación de este artículo hacia el presente proyecto de investigación constó en que la evaluación educativa, con pruebas estandarizadas y sistemas de indicadores u otros instrumentos, puede contribuir a que la calidad mejore, pero ello no se produce

automáticamente, ya que en algunos casos la evaluación puede tener consecuencias contraproducentes, tomando en cuenta que lo indispensable para que la calidad mejore es un trabajo intenso y bien orientado por parte de maestros y escuelas, con apoyo del resto de la sociedad, por lo que es preciso incluir buenas evaluaciones (Martínez, F. 2013).

De esta manera, de acuerdo con Martínez, lo que no hace falta es un uso de los resultados que desorienta a tomadores de decisiones y a la sociedad, lleva a unos a jactarse de logros dudosos y a otros, entre los que se cuentan personas serias y comprometidas, a perder incluso la poca esperanza que aún tenían en la Reforma Educativa (Martínez, F. 2013).

Partiendo de la premisa de que la Reforma Educativa es la figura de una Representación Social y la Representación Social, según Materán, corresponde a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con un objeto y mediante diversos mecanismos ese objeto es sustituido por un símbolo, se concluyó que la Reforma Educativa es una Representación Social (Materán, A. 2008).

Es así que, en el ámbito educativo, el modo en que las Representaciones Sociales intervienen en las prácticas educativas constituyó un objeto pertinente para la investigación, porque participó en la formación de los conocimientos escolares (Materán, A. 2008).

Es así que, en el artículo *Las Representaciones Sociales: un referente teórico para la investigación educativa*, se realizó una breve descripción de la Teoría de las Representaciones Sociales, presentada por Moscovici en el que expone que, la misma, ofrece un marco referencial provechoso en el estudio de algunos temas educativos, entre ellos: la incidencia que tienen las Representaciones Sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la idea que tengan los docentes sobre la Reforma Educativa, impacta en la resistencia al cambio de los docentes hacia esta política educativa (Materán, A. 2008).

Con base en esta referencia, el documento aporta a nuestro proyecto de investigación un conocimiento fundamentado sobre las posibles reacciones, positivas o negativas, que los docentes tengan ante una Representación Social, dependiendo del conocimiento que los sujetos tengan sobre el objeto de estudio que, en este caso, fue la Reforma Educativa.

1.7. Marco contextual

Como parte del marco contextual el presente trabajo se enfoca en la adaptación del docente de nivel básico a la reestructuración continua de la Reforma Educativa y la manera en que, este, enfrenta los retos y desafíos que el proceso reformativo conlleva en sus constantes modificaciones a modo; tomando en cuenta que, actualmente, en la Reforma Educativa implementada en el 2013, se han visto innumerables desacuerdos entre la triada conformada por el gobierno, los sindicatos y los docentes; sin embargo, el papel que juegan los padres de familia recarga el peso de los resultados, sean positivos o negativos, en el ámbito magisterial, ya que se toma en cuenta el contacto directo que existe entre padres de familia y maestros.

Es desde esta perspectiva que, con este proyecto de investigación, se pretende realizar un aporte sustancial que despliegue información sobre la realidad que se vive dentro y fuera de las aulas escolares con base en la Reforma Educativa 2013, en el nivel de educación básica del Estado de Tabasco.

Este estudio, se desarrolló en la escuela primaria Graciela Madrazo de Pintado, de la ciudad de Villahermosa; donde se abarcaron los grupos de primero a sexto grado de primaria, en el turno matutino, donde fueron tomados en cuenta un total de 16 docentes frente a grupo que han estado inmiscuidos en el entorno de la Reforma Educativa 2013, hecho que favoreció al proceso investigativo del presente proyecto puesto que los catedráticos, emitieron una opinión certera de la realidad que están enfrentando con la imposición de dicha ley y, de esta

manera, despejaron las dudas sobre los aciertos y desatinos que de esta han emanado hasta la actualidad, así como los cambios que han vieron en el desempeño docente y el impacto real que palparon en los alumnos.

La institución educativa primaria antes citada, es de nivel público y labora en el turno matutino, esta se encuentra ubicada en la Calle Tres s/n, Colonia El Recreo, del municipio de Centro, en Villahermosa, Tabasco, con el código postal 86020 y, en el semáforo de resultados educativos, se encuentra en el lugar 410 de 1413 a nivel estatal.

La escuela está liderada por la directora Lic. María del Rosario Landero Arias y su plantilla trabajadora está conformada con base en la siguiente tabla.

Puesto-cargo	Total
Directora	1
Docentes	16
Psicólogo	1
Secretarias	2
Intendentes	2

Tabla 1. Planta administrativa Esc. Primaria. Elaboración propia marzo 2019. Fuente. Datos estadísticos de la Esc. Primaria Graciela Madrazo de Pintado.

La matrícula escolar que conforma este centro educativo la integran un total de 402 alumnos y su infraestructura que sirve como apoyo a la gestión escolar está conformada por 13 aulas de clase, un área deportiva o recreativa, una plaza cívica, tres cuartos para baños o sanitarios y 17 tazas sanitarias; dentro de los servicios que la conforman está el de energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje y cisterna o aljibe; y en cuanto a seguridad se beneficia con salidas de emergencia y zonas de seguridad.

Sin embargo, a pesar de ser una institución educativa que se encuentra en el centro de la ciudad, esta no cuenta con línea telefónica, carece de sala de cómputo, no tiene servicio de internet y las señales de protección civil y las rutas de evacuación son inexistentes.

Como parte del servicio educativo esta traza sus líneas de acción con base en lo siguiente:

Misión: Esta institución tiene dentro de este rubro el claro objetivo de incorporar y demostrar que todos los niños, sin importar su estatus, pueden y deben de estar incluidos en la educación formal.

Visión: Proyectar dentro y fuera de la institución el trabajo fecundo que se efectúa por el profesorado en bien de los alumnos matriculados en la misma, con la finalidad de que esta actividad pueda ser ejecutada en otras escuelas.

Valores: Consideramos irrenunciables nuestros valores éticos y profesionales que guiando en todo momento nuestra labor, nos identifican como una institución educativa seria y coherente caracterizada por:

- Respeto.
- Compromiso.
- Responsabilidad.
- Confianza.
- Solidaridad.
- Trato familiar y cordial.
- Trabajo en equipo.
- Dedicación y esfuerzo.

- Espíritu crítico.
- Gusto por el trabajo bien hecho.
- Innovación.

Objetivos: El principal, incluir, es decir, integrar a plenitud a todos los niños, sin importar si tienen algún problema físico, intelectual o social; dando con ello cabal cumplimiento a lo que la misma ley del rubro indica.

Plan de estudio: Este es, en este momento, la reforma educativa del nivel primaria, que consiste primordialmente en evaluar al alumno por medio de sus competencias, es decir, que se tomen en cuenta todas y cada una de sus fortalezas.

Programa de asignaturas: En este rubro cada uno de los bloques tiene sus asignaturas establecidas. En ellas el docente tiene la oportunidad de adecuar los contenidos para poder brindar una atención especializada y personalizada al alumnado.

Modelo de enseñanza: El que indica la secretaria, que, en esta institución, por ser escuela piloto de la Reforma Educativa, se adoptará el modelo de competencias.

Reglamento: La SEP y la SE tienen establecidos lineamientos para el control de todas y cada una de las actividades que se efectúan dentro de los planteles escolares, sin embargo, cada una de las escuelas pueden adoptar medidas que vayan encaminadas a mejorar la situación disciplinaria de las mismas.

Sistema de evaluación: De acuerdo a las características de nuestro plantel escolar, el sistema de evaluación se determina en forma individual, pues se observan todas y cada una de las debilidades y fortalezas de nuestros educandos, dando mayor énfasis a su plena integración, sociabilización y por último preparación académica.

Para dar firmeza a los intereses institucionales y con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en el Artículo 52 se señala que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica y que se realizará por lo menos cada cuatro años (R. E. Marco Normativo, 2015).

De esta manera, el Ingreso, se estipula en el artículo 4 fracción XIV de la LGSPD, como el proceso de acceso formal al Servicio Profesional Docente; el cual debe llevarse a cabo tanto para Educación Básica como para Educación Media Superior, mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, los cuales tienen como finalidad garantizar la idoneidad de las competencias y aptitudes necesarias, sujetas a los términos y criterios establecidos del artículo 21 al 25 de dicha ley (R. E. Marco Normativo, 2015).

Por otra parte, la Promoción se establece en el artículo 4 fracción de XXVIII como la obtención de una categoría o nivel docente superior al que ya se tiene, sin que esto implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos, el cual se encuentra desarrollado en los artículos que van del 26 al 44 en sus tres modalidades:

- 1) A cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión,
- 2) En la Función y
- 3) Otras Promociones (R. E. Marco Normativo, 2015).

El Reconocimiento se define en el artículo 4 fracción XXIX como el conjunto de distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal destacado en el desempeño de sus funciones, el cual se desglosa en los artículos 45 a 51. Allí se determinan las especificaciones, términos y condiciones para el desarrollo del personal, en correlación con las diversas disposiciones en materia educativa. En general, el reconocimiento

en el servicio permite identificar a quienes han destacado en su desempeño. Esto se acompaña con el otorgamiento de incentivos, apoyos y experiencias de desarrollo profesional que también están previstos en la LGSPD (R. E. Marco Normativo, 2015).

Por último, se regula la Permanencia, entendida como la continuidad en el servicio educativo con pleno respeto a los derechos constitucionales, conforme a lo establecido por el artículo 4 fracción XXII de la LGSPD de los artículos 52 al 54 (R. E. Marco Normativo, 2015).

Según el INEE, de acuerdo al informe y dictamen técnico de la revisión de los instrumentos de la etapa 2 de la evaluación del desempeño del cuarto grupo de docentes y técnicos docentes y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad en Educación Básica en el ciclo escolar 2018-2019, se dictaminó que, dichos instrumentos, cumplen con la mayoría de los criterios técnicos establecidos por el Instituto, y por ende se sugiere su aprobación con fines de aplicación. Esto implica que, la evaluación, a pesar de presentar sesgos, seguirá llevándose a cabo, tomando en cuenta que la finalidad es ir haciéndole mejoras y puliendo tanto su proceso como su aplicación (R. E. Marco Normativo, 2015).

En controversia a la Reforma Educativa, el diario La Jornada, en la edición publicada el miércoles 16 de abril de 2014, menciona que la institucionalidad del país enfrenta una perspectiva poco alentadora como lo es el alimentar un factor de conflicto indeseable y consolidar un centralismo educativo que no necesariamente producirá mejoras en los niveles de enseñanza del país.

Estas consideraciones subrayan la necesidad de que el gobierno rectifique el camino y emprenda un proceso de reformas legales en materia educativa distintas de las que se han

aprobado; que tengan como fin mejorar efectivamente la calidad de la educación y no solamente someter al magisterio a una lógica corporativa, autoritaria y caduca.

En contrapeso a la Reforma Educativa los profesores manifiestan su desaliento, su inconformidad, su sentir expresa desilusión ante lo observado en el medio, no es posible determinar un futuro de trabajo y de desarrollo de la profesión docente ante la inseguridad laboral.

Es necesario voltear a ver la realidad que se está viviendo tanto dentro, como fuera de las aulas de clase, esta aportación solo puede ser expuesta por los que están siendo afectados directamente, de esta manera, la participación de los docentes es relevante para contrastar lo que es con lo que debería ser.

1.8. Marco teórico - conceptual

La labor docente está a expensas del escrutinio público, acción que ha permitido a la sociedad, exigir profesionales de la educación que cuenten cada vez con más preparación para que garanticen un aprendizaje significativo y que suministren de herramientas al docente con las que este se desenvolverá, con calidad, a nivel profesional.

A lo largo del tiempo, las autoridades han tomado cartas en el asunto, tratando siempre de mejorar el proceso en el que debe desenvolverse el ámbito educativo para poder cumplir las expectativas que de este se demandan.

Con el fin de reivindicar el papel docente y sus resultados, se han elaborado diversas reformas que no siguen precisamente una misma línea, pues cada gobierno trata de imprimir su sello, tomando en cuenta sus propios ideales, principios e intereses.

Como resultado de la imposición de reformas educativas volubles, tras cada sexenio presidencial, se han visto una serie de resistencias al cambio por parte de la comunidad

docente, que han desembocado en controversiales protestas. Con base en las ventajas y desventajas que acarrearán las modificaciones en la Reforma Educativa, es que se generan polémicas, por parte de la comunidad docente, ya que la resistencia al cambio siempre resulta negativa.

La Reforma Educativa plantea la necesidad de contar con personal docente calificado, preparado y competitivo. Por tal motivo, se realizó una modificación constitucional a la Fracción III del artículo Tercero, en el que incluye la creación del Servicio Profesional Docente, la cual establece que los logros y formación de los maestros, permitirán su pertenencia en el cargo.

Además, la reformación del artículo Tercero Constitucional, establece que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.

Con base en esto, la ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación, la cual será obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional, pero con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Por lo tanto, la estancia en la labor docente, dependerá de las cualidades y aptitudes de las que disponga el docente.

Al tratarse, la reformulación de la Reforma Educativa, de una imposición en donde no se toma en cuenta al docente para su elaboración, se consideran injustos los términos y condiciones que de esta se desprenden; por lo que muchos maestros se ven en la necesidad de luchar por sus derechos.

Es a partir del análisis y críticas a la Reforma Educativa que, por parte de los profesores, surge el descontento por la evaluación docente que, según ellos, tiene como finalidad evidenciarlos, desacreditarlos y suprimir sus derechos laborales.

En el contexto de esta controversia, también se toma en cuenta la sinergia con la que trabaja la triada conformada por el gobierno, los docentes y el sindicato, este último con la desaparición contundente de muchos de sus privilegios.

Como secuela de estos desacuerdos, se ven afectados el desempeño y los resultados docentes, que desembocan en los factores que originan la resistencia al cambio, como lo son el atropellamiento a los derechos laborales, bajo el argumento de que la evaluación es injusta, tomando en cuenta que no está apegada a una labor docente, ya que las preguntas no están dirigidas a las competencias con las que el profesor cuenta. Aunado a esto, se encuentra el derecho suprimido a generar antigüedad y obtener beneficios por ello, así como a recibir las remuneraciones de una jubilación.

a). Representación Social

Para establecer la fundamentación de la representación social y la Reforma Educativa fue necesario establecer los criterios que permitieron desarrollar una idea general y específica de lo que concierne a dicho término, para poder identificar las pautas que originan su relación con el aspecto educativo.

Un semblante importante en la psicología social es el psicoanálisis, de donde se desprende la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual se define como los sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios; no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Sistema de valores, ideas y prácticas con una

doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Materán, A. 2008).

El fenómeno de las representaciones sociales se ha filtrado no solo al ámbito social, sino a diversos espacios, como lo son los entornos políticos, culturales, religiosos, educativos, entre otros. Desde este contexto, se puede expresar, de manera general, como un término subjetivo que va a depender de las perspectivas personales de cada individuo y no de un conocimiento fundamentado.

Esto se desprende de la manipulación de la información que se maneje ya sea de manera interpersonal o a través de los medios de comunicación que hacen circular información que van moldeando y definiendo nuestra forma de pensar y actuar.

b). Reforma Educativa

Es así, como llegamos a la controversia de las Reformas Educativas, término utilizado para las leyes que tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes; promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros, originan cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; también permite diseñar sistemas de incentivos para maestros según el desempeño que muestre y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región; con base en esto se deduce que 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, curriculum y sistemas de evaluación (Martinic, S. 2001).

El direccionamiento de estas leyes provoca desacuerdos entre la triada conformada por el gobierno, los docentes y los sindicatos, que velan por intereses que no siempre concuerdan y en el que cada uno trata de explicar la importancia de su participación en la aportación de los diversos puntos a tratar en la Reforma; sin embargo, no siempre logran coincidir en las diversas perspectivas.

c). Curriculum

El campo del curriculum forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fin del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial (Díaz-Barriga, A. 2003).

Actualmente se tiene evidencia de la existencia de muchas definiciones de currículum, esto debido al criterio independiente de cada autor, por lo que resulta relevante comprender las ambigüedades o diferencias específicas de cada definición, tomando en cuenta nuestro juicio e interés personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, se define al currículum como el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado (Vílchez, N. 2004).

Por lo anterior, el currículum, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la educación (estándares) y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el

perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones escolares en general y en los proyectos de innovación de los centros educativos (Lafrancesco, G. 2003).

d). Educación básica

La educación es un todo individual, supraindividual y supraorgánica; es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inértica extraña; pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben que hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser (León, A. 2007).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), la educación básica es el conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las necesidades educativas básicas; según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la educación básica abarca la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa) (UNESCO, 2007).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), define a la educación básica como el proceso sistemático de la educación que comprende la instrucción preescolar, en la cual se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos; la instrucción primaria, en la cual se inician el conocimiento científico y las disciplinas sociales, y, por último, la

instrucción secundaria, en la que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica (SEP, 2000).

La educación básica abarca la formación escolar de los niños desde los tres a los quince años de edad y se cursa a lo largo de doce grados, distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria. Estos tres niveles, a su vez, están organizados en cuatro etapas:

La primera etapa va desde cero a los tres años de edad. Es la etapa de más cambios en el ser humano. Entre los tres y los cuatro años de edad, el año transicional entre la educación inicial y la educación preescolar, los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades, sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia.

Durante la segunda etapa, que comprende del segundo grado de preescolar al segundo grado de educación primaria, hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños. Tienen lapsos de atención más largos y de mucha energía física. Asimismo, este es el periodo de apropiación del lenguaje escrito, en el que se enfrentan a la variedad de sistemas de signos que lo integran y tienen necesidad de interpretar y producir textos. También crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo.

A partir de la tercera etapa, que consta de los últimos cuatro grados de la educación primaria, los niños van ganando independencia respecto a los adultos. Desarrollan un sentido más profundo del bien y del mal. Comienza su percepción del futuro. Tienen mayor necesidad de ser queridos y aceptados por sus pares. Desarrollan el sentido de grupo y es momento de

afianzar las habilidades de colaboración. Muestran gran potencial para desarrollar sus capacidades cognitivas.

La cuarta etapa abarca los tres grados de la educación secundaria y el comienzo de la educación media superior, es un momento de afianzamiento de la identidad. En esta etapa, los jóvenes disfrutan de compartir tiempo y aficiones con sus pares; buscan mayor independencia de los adultos y están dispuestos a tomar mayores riesgos; se identifican con adultos distintos de sus familiares y pueden adoptarlos como modelo; les cuesta trabajo la comunicación directa con sus mayores, pero desarrollan capacidad argumentativa y se valen del lenguaje para luchar por las causas que les parecen justas; cuestionan reglas que antes seguían; tienen un desarrollo físico muy notable y desarrollan sus caracteres sexuales secundarios.

Se llama grado transicional al primer ciclo escolar que un estudiante cursa en un nivel educativo, porque marca el tránsito de un nivel educativo a otro. Por ello requiere de atención especial pues representa un reto importante para el estudiante ajustarse a las demandas del nuevo nivel que habrá de cursar (SEP, 2017).

e). Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) que está vigente para el ejercicio 2013 es la que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el día 09 de abril de 2012; esta ley regula la educación que imparten el Estado (federación, entidades federativas y municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social (SEP, 2000).

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones (SEP, 2000).

La LGE en su artículo 2º establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (SEP, 2000).

f). Escuela

Podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación (Crespillo, E. 2010).

Una de las primeras definiciones de la escuela giraba en torno a esta como reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un grupo de individuos inmaduros, teniendo los primeros la misión de instruir y de educar y los segundos la de aprender y educarse (Crespillo, E. 2010).

En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio (Crespillo, E. 2010).

En cualquiera de las definiciones que se realizan de la escuela, siempre encontramos una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen la escuela como institución, por ello, maestros y alumnos se encuentran siempre incluidos dentro de las distintas definiciones; profesores y estudiantes cuyas acciones y formas de actuar están supeditadas a

un orden social y cultural del que la propia escuela toma su organización. Por ello, la escuela siempre va a ser un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte. Es, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos (Crespillo, E. 2010).

g). Sindicato

Dos aspectos relevantes a recalcar, es el derecho que tienen los trabajadores a formar parte de un sindicato y al contrato colectivo, de esta manera conservan la certeza de evitar que sus derechos sean violentados y se aseguran de tener y gestionar buenas condiciones en los términos del contrato laboral y la relación jefe-empleado.

El Diccionario de la Lengua Española señala que el sindicato es toda asociación formada por la defensa de intereses económicos o políticos comunes a todos los asociados.

En la actualidad el sindicato que lleva la batuta en el ámbito magisterial, es el SNTE, ya que destaca como el de mayor tamaño porque cuenta con más agremiados que los otros sindicatos, resaltando, así como el más importante de América Latina.

La reforma constitucional en materia educativa en México (2012-2013) generó una nutrida discusión, tanto en medios de comunicación como en ámbitos académicos, acerca de la responsabilidad del SNTE en la explicación de los bajos resultados del sistema educativo del país (Tapia, L. 2017).

De la misma manera, se discutió y se sigue discutiendo acerca de si el tránsito hacia reglas de contratación y promoción de los docentes basados en la evaluación, como lo plantea la reforma, podría incidir en su desempeño en el aula y con ello en los aprendizajes de los alumnos en escuelas públicas (Tapia, L. 2017).

En el contexto de estos debates, algunas voces, señaladamente críticas del SNTE, han sostenido que los persistentes bajos resultados educativos del país, en pruebas estandarizadas, han obedecido a una dinámica de corrupción, opacidad y vetos a las iniciativas de cambio, protagonizada y resguardada por el sindicato de maestros y sus dirigencias tanto nacional como estatales (Tapia, L. 2017).

En torno a esta postura crítica y antisindical creció en los últimos años una coalición política, social y mediática, cuya agenda educativa, basada en el rediseño de los premios y sanciones en el sistema educativo, fue trasladada a la reforma de diciembre de 2012 y cuyo componente central es la evaluación docente y el condicionamiento de la permanencia y el ascenso en el servicio a los resultados obtenidos en las pruebas (Tapia, L. 2017).

A pesar de la relevancia que cobró el tema en el marco de la reforma educativa, y de la presencia de un actor sindical casi predominante en el sistema educativo, no se tienen identificados en México estudios empíricos sobre la asociación entre sindicalismo magisterial y desempeño docente (Tapia, L. 2017).

Efectos de los sindicatos docentes que podrían considerarse negativos:

- Los sindicatos de docentes elevan los costos de la educación, con lo que se restringen los recursos destinados a mejorar el logro escolar. En otras palabras, sesgan la distribución de recursos en favor del magisterio.
- Los sindicatos eliminan los incentivos que tienen los maestros para mejorar la instrucción, por ejemplo: blindando a los profesores ineficaces contra el despido y vinculando los salarios a la antigüedad en lugar de hacerlo al mérito.
- La creciente formalización de los procedimientos como resultado de la sindicalización estorba la habilidad de los directores para manejar sus escuelas. En otras

palabras, afecta la gestión escolar y reduce la capacidad de los directivos para tomar decisiones clave y gestionar su cuerpo docente.

- Los sindicatos docentes refuerzan las relaciones de desconfianza entre maestros y directivos; es decir, impactan las relaciones laborales dentro de las escuelas.
- Debido a su influencia política, los sindicatos de maestros pueden bloquear reformas educativas que amenazan sus intereses; es decir, ejercen poderes de veto (Tapia, L. 2017).

Argumentos orientados a resaltar el sindicalismo magisterial como un hecho positivo en el ámbito educativo:

- Los salarios más altos de los maestros sindicalizados y los beneficios asociados con ello atraen y retienen a mejores docentes.
- Los sindicatos ofrecen a los profesores un mayor sentido del profesionalismo y de la dignidad.
- Los sindicatos proporcionan a los maestros una voz colectiva para expresar sus ideas y preocupaciones.
- Los sindicatos mejoran la moral de los profesores y la satisfacción en el trabajo.
- Los sindicatos incentivan prácticas para aumentar el rendimiento estudiantil, por ejemplo, clases más pequeñas y la planificación del tiempo designado para la instrucción.
- Los sindicatos presionan a la gestión y a las escuelas, o a ambos, para convertirse en organizaciones más eficaces (Tapia, L. 2017).

CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO MEXICANO

2.1. Contextualización y Políticas Educativas en México

En México, como en los demás países, se crean políticas educativas que van dirigidas al progreso integral del ámbito educativo y en donde se toma en cuenta el trabajo conjunto de diversas instituciones que combinan esfuerzos para la mejora educativa en todos sus aspectos.

La estructuración dinámica de la educación permite la actualización de sus reglamentos, esto con la idea de encontrar un equilibrio entre lo establecido y su renovación constante como meta de alcanzar la calidad que la sociedad demanda para poder satisfacer necesidades que aquejan a la ciudadanía; desde este contexto, se desprende que, una Reforma Educativa, revoluciona la educación con respecto a la calidad que de ella emane.

A modo de contextualizar el escenario actual de la educación en México, resulta imprescindible tener presente la trascendencia y todo lo que conlleva el derecho a la educación; en relación a esto, Pablo Latapí publicó un ensayo en el que examina las discrepancias recónditas de este, donde subraya el dominio de la complacencia de este derecho tomando en cuenta la ejecución de otros derechos humanos.

Él menciona que la educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por ello se considera a este como un derecho clave. No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación (Latapí, P. 2009).

Con esta idea sobre las implicaciones del ejercicio del derecho a la educación y su significado para la vida social, se puede señalar que los problemas centrales de nuestro país son los siguientes: a) la satisfacción, agudamente desigual, del derecho a la educación que se manifiesta en diversos momentos (y aspectos) de la escolarización: el acceso, las condiciones

en la que se desarrolla el proceso escolar (o condiciones de escolarización), y en el aprendizaje que logran los estudiantes en su paso por la escuela; y b) la baja calidad del aprendizaje de la inmensa mayoría de los estudiantes mexicanos: aun quienes asisten a las escuelas con mejores condiciones, ya sea del servicio público o privado, están lejos de alcanzar las metas de la educación obligatoria en campos fundamentales como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias (INIDE, 2015).

La casi universalización de la educación primaria y la fuerte expansión de la secundaria en las tres últimas décadas no ha alterado este patrón de distribución social de la escolaridad; en esa situación se reflejan, además de las condiciones de vida de la población en edad escolar, un hecho reconocido en diversos documentos oficiales que han definido la política educativa, las condiciones en las que estudian los niños que provienen de hogares con condiciones precarias de vida (INIDE, 2015).

En efecto, para la atención de esta población no solo en zonas rurales aisladas sino también en urbanas marginadas se crearon modalidades que tienen las siguientes características, entre otras: se recluta personal sin formación profesional para la docencia (jóvenes egresados de la educación secundaria o del bachillerato), se atiende a los estudiantes en grupos multigrado y en locales escolares sin el equipamiento mínimo necesario para el estudio y la enseñanza; entre estas modalidades se encuentran el programa “Alternativas de Atención a la Demanda en la Educación Preescolar”, los cursos comunitarios de educación preescolar y primaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la telesecundaria; la modalidad de educación indígena se creó con las mismas condiciones señaladas (INIDE, 2015).

De acuerdo con Merino el gobierno tiene que reconocer que no puede resolver todos los problemas ni tampoco lo debe hacer, que se requiere la participación de todos los actores que participan en el proceso educativo. Al respecto afirma que podrían incorporarse políticas públicas de tercera generación, es decir, al basarse en un catálogo de puestos diferenciado y seleccionar a los maestros por concurso como lo plantea la reforma educativa actual. Además, aplicar un sistema de evaluación del desempeño, capacitación docente, procedimientos de separación del cargo, de promoción e incentivos con base en el mérito del docente, en otras palabras, es aplicar la Ley del Servicio Profesional Docente (Gómez, M. 2017).

Las decisiones en política educativa son el resultado de la exposición de múltiples argumentos, de diferentes puntos de vista, de acuerdos y los consensos a los que se llegue. Para la implementación de una política educativa se requiere de información confiable, credibilidad de las políticas, de conocimientos especializados y de propuestas precisas ya que de esto dependen efectos políticos, económicos, sociales y culturales para el Estado. La importancia de la educación básica en México es que en este nivel se sientan las bases y la estructura básica del sistema educativo porque es donde se imparte un cúmulo de conocimientos esenciales para formar ciudadanos (Gómez, M. 2017).

En este sentido, la política educativa actual en México es muy compleja, por un lado, comprende la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo por medio de las instituciones educativas y por el otro, la acción que realiza al guiar, orientar o modificar la vida cultural de todo el país (Gómez, M. 2017).

Otro elemento indispensable para la transformación de la educación mexicana son los padres de familia. En este sentido, Freire enfatiza que la educación y la familia a los que se dirige generalmente son jóvenes padres y madres, a los hijos e hijas adolescentes, pero

también a los profesores y profesoras porque en ellos trata los problemas que acontecen cada día, y al mismo tiempo los ubica en el amplio marco de los grandes problemas y cambios que suceden en nuestra época y en los que continúan ocurriendo de manera cada vez más acelerada (Gómez, M. 2017).

Aunado a lo anterior, se toma en cuenta que el Congreso mexicano ha sufrido transformaciones que lo han llevado de una situación pasiva a una activa, y en ocasiones proactiva, en la que se ha padecido del obstruccionismo y de la volatilidad de algunas políticas, al tiempo que manifiesta una alta capacidad propositiva que, en algunas ocasiones, han ayudado a orientar las políticas gubernamentales (Valencia, L. 2012).

En este sentido, las decisiones legislativas, al tiempo que concilian intereses sociales y políticos de corte coyuntural, son decisiones colectivas cuya base se define en términos de objetivos nacionales y/o permanentes plasmados en la Constitución (Valencia, L. 2012).

Por su parte, las políticas públicas, sean cursos de acción o, como menciona Lowi, políticas públicas institucionales, son los mecanismos de acción del Estado desarrollados por el gobierno, a través de procesos por los cuáles la sociedad se organiza; bajo esta concepción se encuentran integradas instituciones como el Poder Legislativo, el gobierno (Secretarías de Estado) y el Poder Judicial; instituciones que rigen, fijan, modifican o transforman las reglas o normas que tutelan el estatus de personas físicas y morales, y el régimen jurídico de sus bienes y derechos (Valencia, L. 2012).

Esta postura ubica a las políticas públicas institucionales dentro de una perspectiva dinámica. Las instituciones se reforman, se crean o se modifican en un proceso complejo donde participan distintas instancias que se traducen en el proceso de reforma constitucional y/o normativa (Valencia, L. 2012).

2.2. La Reforma Educativa

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-Barriga, A. & Inclán, C. 2001).

Los últimos quince años del siglo xx se caracterizan por el establecimiento de un conjunto de Reformas Educativas que tienen una serie de metas comunes, entre las que podemos mencionar: lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad del servicio ofrecido, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículo y en algunos casos a los libros de texto; en menor medida se busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (generalmente los vinculados con las llamadas ciencias cognitivas) a las orientaciones para el trabajo docente (Díaz-Barriga, A. & Inclán, C. 2001).

El educador José Vasconcelos es considerado en México como el primer gran reformador de la educación, ya que, después de la Revolución Mexicana, hizo una extraordinaria Reforma Educativa, en la que dio prioridad al desarrollo de las escuelas rurales, las escuelas primarias y los institutos técnicos, pues consideraba que la educación debía ser la principal reivindicación social del pueblo mexicano (Ocampo, J. 2005).

En este contexto, durante el siglo XX, México fue formando un sistema educativo de grandes dimensiones y con diversidad de sus funciones sociales. Hoy, el sistema es complejo en su estructura, diverso en su oferta y con grandes desafíos en la calidad, la equidad y la

pertinencia de sus servicios, con necesidad de soluciones nuevas y variadas para una población con clara dinámica de cambio (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

En la actualidad el mundo experimenta cambios en todos los órdenes de la vida social, cultural, económica y política. El fenómeno de la globalización, caracterizado por el libre comercio y el libre tránsito de capitales y de información, exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y los aprendizajes (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

En México, estas reformas, prefiguradas en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se intensificaron con Carlos Salinas (1988-1994) al identificarse como componentes de un amplio proceso de modernización social, económica y política (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

El 18 de mayo de 1992, a la mitad del período salinista, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); Al cual se le conoce como el “acuerdo de las tres erres”, ya que estableció tres grandes líneas de política con el propósito de impulsar una educación básica para todos de calidad y con equidad. Las líneas fueron: reorganización del sistema educativo nacional; reformulación de contenidos y materiales educativos; y revaloración de la función magisterial (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

La Reforma Educativa fue legitimada a escala nacional no solo por una decisión político-administrativa a través de la firma del ANMEB, sino también por una decisión político-legislativa mediante la promulgación de las reformas al artículo tercero de la Constitución y de una nueva Ley General de Educación (LGE) aprobada en 1993 por el Congreso de la Unión (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

Con base en esto y atendiendo a la gobernabilidad, importa tener presente el papel que desempeñan en el sistema educativo cuatro actores: la burocracia educativa federal, los

gobiernos estatales, la organización sindical, y los padres y madres de familia (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

En conclusión, el cambio en la educación mexicana, como producto de la reforma, es un proceso abierto. Su eficacia depende del compromiso de los actores sociales y políticos con el fin primordial de toda acción educativa: el desarrollo humano (Zorrilla, M. & Barba, B. 2008).

2.3. Características de la Reforma Educativa 2013

De acuerdo con Excélsior en su nota periodística *Puntos clave de la Reforma Educativa*, publicada el 09 de septiembre de 2013, expresa que la Reforma Educativa, propuesta por el presidente Enrique Peña Nieto y avalada por el Poder Legislativo, contiene diez puntos clave:

1. En los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, el Ejecutivo federal deberá tomar en cuenta a los padres de familia para desarrollarlos.

2. A través de concursos, los maestros que demuestren mayores conocimientos y capacidades serán acreedores del ingreso al servicio docente, que anteriormente no existía, y a la promoción a cargos de dirección o supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado.

3. Habrá una evaluación obligatoria y periódica para todos los maestros del país, con el fin de asignarles el ingreso salarial, promoción, reconocimiento y permanencia en su plaza; todo esto con el respeto a los derechos constitucionales de los docentes.

4. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que dependerá de la Secretaría de Educación Pública, será dotado de autonomía y se encargará de realizar las evaluaciones a los profesores.

5. La calidad, desempeño y resultados del sistema educativo nacional será evaluado por el INEE.

6. El Presidente de la República mandará al Senado una propuesta de los cinco candidatos a conformar la Junta de Gobierno del INEE. Los aspirantes deben ser aprobados por mayoría en la Cámara alta, si esta se encuentra en receso, por la Comisión Permanente.

7. Se fortalecerá la autonomía de gestión de las escuelas públicas, con lo que bajo el liderazgo de los directores y la participación de alumnos, maestros y padres de familia, podrán organizarse para mejorar la infraestructura del plantel, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y cualquier otro “reto” que la escuela enfrente.

8. El Estado establecerá en forma paulatina, y basado en el presupuesto las escuelas de tiempo completo, en las cuales se cubrirán jornadas de entre 6 y 8 horas diarias.

9. El gobierno impulsará programas de suministro de alimentos nutritivos en las escuelas que ya sean de tiempo completo, dando prioridad a las entidades que sufren mayor pobreza.

10. La venta de productos o alimentos chatarra queda prohibida en las escuelas.

2.4. El papel del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en respuesta a la Reforma Educativa 2013.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado el 8 de agosto de 2002 con el objeto de ofrecer a las autoridades educativas las herramientas idóneas para evaluar los elementos que integran sus sistemas educativos. En la primera etapa, el INEE

funcionó como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2018).

A partir de mayo de 2012, operó como instancia descentralizada no sectorizada y, de forma estratégica, en 2013 se convirtió en un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio (INEE, 2018).

En esta nueva etapa, a once años de su creación, el INEE adquirió nuevas atribuciones: I) evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN); II) coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE); III) emitir lineamientos de evaluación; IV) difundir información, y V) diseñar y emitir directrices. Todas ellas, acciones relevantes que, por primera vez, complementan los procesos de evaluación (INEE, 2018).

En el marco legal de la Reforma Educativa 2013, el INEE, tiene una función central en el cumplimiento de los principios de calidad y equidad de la educación a los que el Estado se ha comprometido; en sí misma la evaluación no mejora la educación, pero orienta las medidas para lograrlo (R. E. Marco Normativo, 2015).

Eduardo Backhoff Escudero, consejero presidente del INEE, menciona que el punto de partida de la Reforma Educativa en 2013 fue la crisis de la educación nacional. Esta dio origen al Servicio Profesional Docente (SPD) y a la refundación del INEE que, como ente autónomo, funge como contrapeso de las autoridades educativas, pues cuenta con un juicio independiente y crítico (INEE, 2018).

Backhoff reafirma que la misión estratégica del INEE es, entre otras cosas, evaluar el Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo que el Instituto ha supervisado y evaluado los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del SPD y ha solicitado estudios y evaluaciones externas para dar seguimiento puntual a este tema (INEE, 2018).

Con la reforma del artículo 3° constitucional y la adecuación de las leyes secundarias, se construye el soporte legal que le permitirá a este Instituto coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y valorar la calidad, el desempeño y resultados de la educación obligatoria en México (R. E. Marco Normativo, 2015).

Las modificaciones a la Ley General de Educación y la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), fortalecen las funciones de análisis y planeación para el diseño de políticas educativas pertinentes y oportunas, a corto y largo plazos. También implican normar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes y directivos escolares, ordenar su situación laboral y otorgarles estabilidad (R. E. Marco Normativo, 2015).

La ley del INEE desglosa todos estos mandatos constitucionales. Es de particular interés para el INEE que este conjunto de disposiciones legales sea ampliamente conocido por todos los agentes educativos, de manera que exista una permanente demanda social para su cumplimiento (R. E. Marco Normativo, 2015).

El INEE agradece a la LXII Legislatura del Honorable Congreso de la Unión su importante contribución en la definición de la Reforma Educativa, y especialmente a la Cámara de Diputados por impulsar la publicación de dicha obra. Espera que represente un documento importante y de referencia para todos aquellos interesados en hacer valer el derecho que todo individuo tiene a recibir una educación de calidad (R. E. Marco Normativo, 2015).

Dentro de este mapa normativo, la coordinación del SNEE es uno de los ejes del quehacer del Instituto, con la misión de ser una herramienta que permita que todos los actores

del SEN cuenten con información y tomen decisiones informadas de mejora educativa, a partir de la investigación y del uso de los resultados de evaluaciones (INEE, 2018).

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO III: EL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.1. Conceptualización del docente

La vocación docente es el conjunto de intereses, necesidades, aptitudes, ideales y circunstancias personales que al conjuntarse hacen que el sujeto se sienta atraído hacia una profesión o forma de vida y capaz de afrontar los retos que supone. Un buen docente o profesor no se define por su actividad sino por el sentido que da a ella (Contreras, G. 2015).

Un docente es aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino docens, que a su vez deriva de docēre (“enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como análogo de profesor o maestro, aunque no representan lo mismo (Contreras, G. 2015).

El término docente es polisémico, se usan como sinónimos del mismo las siguientes palabras: pedagogo, instructor, formador, educador, enseñante, adiestrador, maestro, didáctico, académico, normativo, purista, clásico, culto, asesor, consejero, facilitador, promotor, orientador, coordinador, consiliario, tutor, gestor, mentor, guía, gurú, mediador y conductor, entre otras, parecen concebirse como expresiones equivalentes, quizá dependerá de la perspectiva y de la realidad en la que se conciban, independiente de una definición, lo importante es la realidad, los hechos que se observan en seres humanos que se desempeñan en el ámbito educativo (Contreras, G. 2015).

Un buen docente no se define por su actividad sino por el sentido que da a ella. Un profesor por tanto debe dejar de ser un mero instructor de contenidos para convertirse en un pleno educador, en un servidor de las vocaciones ajenas (Contreras, G. 2015).

Pero hemos visto que lo mencionado anteriormente es una mirada limitada del quehacer docente. No basta con saber de un tema si soy incapaz de enseñarlo. La docencia va más ligada al cambio de la persona que recibe la enseñanza que a la capacidad de uno de expresar un concepto. Muchos hemos pasado por experiencias universitarias en que abogados, arquitectos o médicos intentan dar cuenta de su saber, siendo incapaces de entregarlo en forma clara y sencilla (Contreras, G. 2015).

El profesor enseña, el maestro educa. Quien solo enseña, cumple un programa preestablecido (a veces no completo), está centrado en su enseñanza, es transmisor de saberes, califica resultados. Quien además educa, cumple una misión de servicio, busca el bien del alumno, es ejemplo de los valores que predica, estima y evalúa procesos de mejora. El educador tiene claro que el valor de su trabajo está en el perfeccionamiento de otros; se asume como servidor público, sabe leer entre líneas los gestos, actitudes, rasgos físicos y emocionales de los educandos para descubrir lo que necesitan (Contreras, G. 2015).

«Maestro» es un concepto tan profundo que nos queda grande a todos los docentes, pero ¿qué significa realmente? Es común adjudicar el apelativo «maestro» al hombre eminente en cualquier faceta de la cultura, que, con su obra científica o literaria, en verdad relevante, influye en la vida y la formación de otros, incluso de quienes solo se relacionan con él a través de sus obras (Contreras, G. 2015).

También, en el ámbito del trabajo manual, el término se aplica al que por su capacidad o situación especial dirige una obra o taller. Esta acepción del término implica un doble contenido: por una parte, la maestría o habilidad superior para ejercer un oficio, por otra, una influencia formativa sobre quienes trabajan con él (Contreras, G. 2015).

En tercer lugar, tenemos su significado más restringido: hombre que consagra su vida a la tarea educativa. Y aún se podría aplicar el vocablo a aquellos profesionistas de cualquier disciplina que obtienen el grado académico de «maestría», posterior a la licenciatura y anterior al doctorado (Contreras, G. 2015).

De todos estos usos queda claro que el entendimiento popular llama «maestro» a quien se distingue en su actividad u oficio; quien, en virtud de su saber, enseña a otros, no como simple instructor, sino como un tutor en la vida misma, donde cobran sentido teoría y práctica, se convierte en modelo y guía para sus discípulos (Contreras, G. 2015).

Y cuando ocurre que no solo muestra el conocimiento, sino que orienta para aplicarlo y motiva para amarlo, hacerlo propio y enriquecerlo, traspasa la línea del saber para abrir la del ser. Es entonces cuando se transforma en educador, es decir, en motivador de la mejora personal de los alumnos, en promotor del perfeccionamiento integral de sus personas (Contreras, G. 2015).

Educar, implicar, dirigir, orientar, facilitar un cambio en la persona del otro. Lo intelectual se supedita a un interés mayor: la capacidad de desarrollar la vocación de otro. El educador es aquel que dispone su vida, sus acciones al servicio de otro (Contreras, G. 2015).

Sin embargo, hay un riesgo en esta visión. La raíz latina de la palabra educar es la misma que la de la palabra conducir. Es posible de pronto que algunos profesores sientan que su rol es conducir, dirigir, manipular los pasos de sus educandos. Nada más peligroso cuando el profesor se autoimpone el rol de salvador de sus alumnos. De aquel que decide y elige por ellos restando la capacidad de auto descubrirse, de desarrollarse plenamente, en el fondo, restando libertad a sus estudiantes (Contreras, G. 2015).

Hay personas que parecen tener una aptitud natural para orientar a otras, quienes a poco que sepan de algo son capaces de explicarlo. Otras «trabajan de maestros» pero no lo son; dan clases mientras encuentran «un mejor empleo», lo cual indica que no consideran que lo mejor para ellos está ahí. Otras más hacen de la docencia una rutina sin brillo, ni vida, intentan reproducir textos, repetir programas, realizar lo mismo día a día (Contreras, G. 2015).

Educar, hoy como ayer, supone esfuerzo, disciplina, buenos y malos ratos, mucho sacrificio personal para saber dar sin esperar recibir (aunque cuando se da verdaderamente, siempre se recibe mucho), para esperar el tiempo y momento de cada educando, para mantener en la conciencia y en el ejemplo de vida que somos el modelo de aquello en lo cual queremos educar y, por ello, para rectificar cuantas veces sea necesario (Contreras, G. 2015).

Desde la población indígena rural más distante, hasta la mayor de nuestras capitales, los maestros de México encaran día con día un sinnúmero de desafíos: desde la carencia de infraestructura y equipo de trabajo, pasando por la falta de una formación de soporte que les permita sortear con las necesidades educativas actuales, hasta llegar a las situaciones de violencia, migración y pobreza que existen en todo nuestro territorio, y que contribuyen día a día con las cifras de deserción y abandono escolar. Tan diverso es nuestro país, sus regiones y sus habitantes, como los son las problemáticas y dificultades a las que se enfrentan los docentes (Contreras, G. 2015).

En México ser docente implica navegar contracorriente sobre todo con las Reformas Educativas que no lo son como tal, sino que son Reformas laborales para mantener a los docentes controlados, sumisos, aceptando condiciones ajenas a las educativas y muchas de las veces solo simulaciones, ya que hay muchos docentes que saben y les gusta dar clases pero que por no acumular documentos son aislados e impedidos para dar clases, sin embargo están

los acumuladores de evidencias que desempeñan su papel de docente impecablemente en presencia de autoridades pero que en la realidad no aportan nada a sus estudiantes (Contreras, G. 2015).

Hoy en día, la docencia implica cosas distintas a las de hace algunas décadas: los múltiples cambios sociales y las nuevas tecnologías han construido un nuevo escenario en el que los maestros deben adaptarse constantemente no solo a las nuevas demandas de la sociedad, sino a diversos retos que tienen que ver con el mundo plural y globalizado en que vivimos (Contreras, G. 2015).

3.2. Características y competencias del docente de educación básica

a). Características

El Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), tuvo como propósito registrar las características del personal en centros públicos y privados de educación básica y especial del Sistema Educativo Nacional (SEN). También indagó sobre el personal de otros centros de trabajo, como supervisiones de zona, jefaturas de sector, de apoyo a la educación especial, bibliotecas, centros de maestros, oficinas sindicales y otros, cuyas remuneraciones provenían del presupuesto educativo (INEE, 2015).

La cantidad de docentes en las escuelas registradas en el CEMABE ascendió a 1,122, 930. La categoría de docentes que se utiliza se integra a partir de las funciones que realizan los individuos. De este modo, el agregado “docentes” es conceptualmente equivalente a lo que captan las estadísticas educativas continuas como “docentes frente a grupo” (INEE, 2015).

Dentro de las características del docente de educación básica se encuentran:

- **Sexo:** Las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. En preescolar hay 93 educadoras por cada 100 docentes; en primaria la presencia femenina disminuye a 67%, mientras que en secundaria es ligeramente superior (52%) a la de los varones (INEE, 2015).

La participación femenina no es uniforme entre los tipos de servicio; en educación preescolar, independientemente del sostenimiento, 24 de cada 25 docentes en escuelas generales son mujeres; esta proporción disminuye en los preescolares indígenas (87.4%) y en los cursos comunitarios (72.6%) (INEE, 2015).

En primaria, la aparente feminización global del trabajo docente ocurre por la alta participación de las mujeres en las escuelas primarias generales de sostenimiento privado (86.6%) y, en menor medida, en las generales públicas (65.9%). En las primarias indígenas los varones son mayoría, y en las comunitarias hay una presencia casi igualitaria de ambos sexos. En educación secundaria, la presencia femenina es ligeramente superior a la de los varones tanto en el sector privado como en el público, con excepción de las escuelas comunitarias y para trabajadores (INEE, 2015).

Con base en la información obtenida de las estadísticas continuas de la SEP, se observa que, en educación media superior, la participación de las mujeres es menor a la de los varones en los planteles federales, estatales y autónomos. En los privados esta relación se invierte (INEE, 2015).

- **Edad:** La edad de los docentes y su distribución conllevan información importante que, en conjunto con otros atributos como la escolaridad y antigüedad, pueden ser útiles para que el Sistema Educativo Nacional (SEN) planifique acciones específicas para ellos; por ejemplo, la estimación del número de docentes con edades próximas al retiro en un horizonte

de mediano plazo es de utilidad para saber si se está formando la suficiente cantidad de docentes para remplazarlos. Conocer el número de quienes ingresan a la profesión docente y la dinámica esperada de esta cifra es útil para estimar cuántos nuevos docentes requerirán inducción o acompañamiento para su incorporación a la profesión (INEE, 2015).

También es importante conocer el número de docentes en servicio, noveles y maduros, que pueden requerir de acciones diferenciadas en materia de formación continua. Puede notarse que en preescolar hay un ingreso temprano a la profesión y más tardío en la educación primaria y secundaria: 15 de cada 100 educadores reportan tener edades menores a 25 años, pero esto solo lo hacen 7 y 3% de los docentes de primaria y secundaria, respectivamente. No sorprende que sean las educadoras de preescolar quienes se retiran o jubilan de manera más anticipada que los docentes de primaria y secundaria; así, mientras las maestras de preescolar de 55 años y más representan apenas 2.2% del total, esta proporción se eleva a 6.4% y 8.4% en primaria y secundaria, respectivamente (INEE, 2015).

Los docentes de preescolar son relativamente más jóvenes que los de primaria y secundaria. Las edades medianas se alcanzan a los 37, 39 y 42 años, para cada caso. De acuerdo con el criterio de 30 años de servicio, si a esta edad se alcanza también la mitad de los años de servicio requeridos para jubilarse, entonces existirá una presión para retirarse de la docencia a partir de los 51 años en educación preescolar, los 54 en primaria y los 57 en secundaria (INEE, 2015).

- **Escolaridad:** La distribución de la escolaridad de los docentes permite aproximarse a conocer cuántos de ellos hipotéticamente cuentan con el dominio de conocimientos y habilidades didácticas para el ejercicio de su profesión (INEE, 2015).

Además, el análisis de los patrones de escolaridad por rangos de edad permite apreciar, de forma general, las políticas de formación inicial de docentes, así como la flexibilidad para omitir los requisitos académicos de ingreso a la profesión, seguidos por las autoridades educativas a lo largo del tiempo; adicionalmente, esas distribuciones son útiles para señalar las necesidades de formación continua de los docentes novatos y de aquellos con experiencia intermedia (INEE, 2015).

Uno de los requisitos formales para el ingreso a cualquier empleo profesional consiste en acreditar las capacidades para desempeñarlo; por lo común esto se hace por medio de un certificado o título profesional específico, otorgado por una institución reconocida por el SEN. En el siglo XX, dicho requisito en cualquiera de los niveles de la educación básica fue preponderantemente el título de normalista en preescolar y primaria, o de normalista egresado de normales superiores (INEE, 2015).

Las transformaciones curriculares de los programas de formación normalista de educación básica han hecho universitaria esta carrera, al permitir que las escuelas superiores, en especial las pedagógicas, ofrecieran programas para las educadoras de preescolar y los maestros de primaria en servicio que carecían de la licenciatura (INEE, 2015).

- **Antigüedad en el servicio:** La antigüedad en el servicio es una variable más precisa para determinar los volúmenes de profesores novatos, con experiencia intermedia y en fase de retiro. Siendo la planta docente de preescolar la de menor edad, es también la de menor antigüedad cuando se le compara con los docentes de primaria y secundaria. Casi la cuarta parte de las educadoras tiene menos de 5 años de experiencia, pero lo anterior es cierto para 20% de los docentes de primaria y 17% de los de secundaria (INEE, 2015).

b). Competencias

Las competencias constituyen en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la planificación y gestión de recursos humanos en la educación, orientada a facilitar una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. Están relacionadas con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro, que busca el trabajo y la educación como desarrollo general para que las personas hagan algo con lo que saben (Castillo, M. 2010).

Indudablemente la capacidad de tratar y analizar problemas y fenómenos de una manera significativa requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica, el primer requerimiento intelectual de un profesional es el nivel en el que desarrolla su actividad. Pero no solamente se refiere a la mera acumulación de estudios, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura, su significación y su dimensión social e histórica. A pesar de que cada vez se pone más énfasis en el cómo aprender y en el aprender a aprender, el qué aprender sigue estando en la base de la acción docente y no está en discusión que una competencia básica del profesional docente es un sólido conocimiento, un gran desarrollo de habilidades en su especialidad junto con una actitud de compromiso y entrega hacia ella (Castillo, M. 2010).

Es con base en esta idea que, el profesional docente, debe contar con las siguientes competencias:

- Las competencias en la organización de los contenidos; en donde diseñar la práctica pedagógica no solo exige ordenar sus componentes para ser aprendidos por los alumnos, sino prever las condiciones de la enseñanza en el contexto educacional o fuera de él. La función

más inmediata que deben desarrollar los docentes es la de diseñar o prever la práctica de la enseñanza.

- Las competencias relacionadas con la variedad del aprendizaje; en este punto es relevante tener presente que para planear la actividad docente es preciso considerar las habilidades de los estudiantes tomando en consideración su variedad de estilos de aprendizaje, o sea, los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

- Las competencias en la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación y de la información; por lo que el docente tiene, ahora, que incorporar un conjunto de recursos metodológicos nuevos que den cuenta de la aplicación racional y pertinente de las nuevas tecnologías, en el desarrollo del quehacer educativo.

- Las competencias en evaluación; esto implica que el rol del docente ya no es “dictar clase” y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control sobre su proceso de autoaprendizaje; es decir, que los alumnos aprendan a aprender y a autoevaluarse sobre la marcha.

- Competencias en el área de ética, en la acción educativa; aquí, el término “competencias” adquiere una connotación especial, pues al referirnos a las complejas capacidades del docente para comprender el rol ético y social de la educación estamos en una dimensión profunda de su acción. La educación, por ende, actualiza estas condiciones humanas al implicar con ello valores fundamentales, que deben surgir de la bondad y sabiduría de los educadores y reciprocarse en los educandos.

• Competencias en el área social, en la acción educativa; donde se tiene como objetivo, por parte del docente, crear una sociedad más justa, transformando a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales (Castillo, M. 2010).

3.3. El profesor de educación primaria y el proceso áulico

Las aulas son mucho más que solo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura. De acuerdo con Lefebvre, el espacio es un producto social y es a la vez una herramienta de pensamiento, de acción, de control, de dominación y de poder (Naranjo, G. 2011).

Es así que las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes (Hernández, D. 2012).

Los elementos que componen un ambiente educativo en el proceso áulico son:

- Espacios éticos, estéticos, seguros, cómodos, luminosos, sonoros, adaptados a las discapacidades, con una unidad de color y forma, armónicos, mediadores de pensamientos y relaciones sociales, lúdicos, expresivos, libres, diversos, respetuosos; con recursos culturales y naturales.
- Con una comunicación dialogante, analógica, respetuosa y horizontal.
- Que atienda la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes.

- Un objetivo educativo claro, compartido, retador y motivante.

Se adiciona que el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones que este realice, de la apertura, la coherencia entre su discurso y la manera de actuar y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica (Castro, M. & Morales, M. 2015).

Desde esta perspectiva se aborda la escuela como un lugar que satisfaga las necesidades fisiológicas, permita el desarrollo global de cada educando, garantice la seguridad afectivo-emocional, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, la disponibilidad; construya el desarrollo de la motricidad, el lenguaje, la organización espacio-temporal, la simbolización, los procesos lógicos; permita la adquisición vivenciada de conocimientos, compararlos, relacionarlos, investigar; facilite a los niños y adultos la expresión, la toma de iniciativas, la creación y la fantasía (Castro, M. & Morales, M. 2015).

3.4. Calidad y Educación

No es suficiente con situar el debate sobre la calidad en el centro de las políticas educativas estatales y proyectar la necesidad de abordarlo, haciendo uso de los medios publicitarios, sin tomar en cuenta que no existe unanimidad respecto a los significados que contempla el término y haciendo abstracción de que la promulgación de la política oficial no asegura la confluencia de acciones o el consenso de planes para alcanzar determinados estándares de calidad. Cuando más se termina proyectando la imagen de una preocupación desmedida, sino irracional, por una idea poco clara de la educación (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Por un lado, no resulta extraño que, en especial en los últimos años, la obsesión por la calidad haya desembocado en una retórica que la sitúa como un fin en sí misma, lo que lleva a

perder de vista las múltiples dimensiones implicadas en una educación de calidad y a desconocer la atención integral y armónica de las condiciones que ella demanda (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Y, por otro lado, que haya convergido en un conjunto de acciones instrumentales tendientes a atrapar la calidad de la educación como un hecho objetivo, para tratarla con los mismos criterios que se tienen en cuenta en los sistemas de producción propios de la economía de mercado (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

De paso, estos prejuicios han reforzado un esquema de competitividad ciega en cuya búsqueda muchas instituciones, y la educación en su conjunto, han terminado por extraviar varias de sus funciones esenciales (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Los procesos de evaluación de la calidad de la educación promulgados por los organismos internacionales, a pesar de fundarse, muchas veces, sobre enfoques teóricos que adoptan los discursos sistémicos de la complejidad y la diversidad, han terminado por construir un panorama homogéneo de la escuela, reduciendo a un conjunto de indicadores el discurso de la gestión educativa y coincidiendo, a priori, en una crisis de la educación pública que es la misma en todos los contextos (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Con base en estos resultados, por lo general desprovistos de reflexión pedagógica, los expertos de los ministerios de educación formulan políticas y planes, prescriben acciones, distribuyen recursos y emplazan a las instituciones educativas de carne y hueso a que procedan en función de unos propósitos impuestos desde el afuera de la escuela (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

En nuestro medio, el enfoque de la calidad de la educación ha puesto especial énfasis en los modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico

y la investigación curricular. Desde el enfoque predominante se busca establecer un balance entre inputs y outputs favorable en términos de racionalización financiera, rendimiento de los procesos de gestión curricular, eficacia en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas por parte de los distintos actores (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

La lectura de la calidad se traduce en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

La formulación de política pública en educación llega, incluso, a promover formas mediáticas de participación ciudadana, confundiendo el ejercicio democrático con la realización de foros emotivos y encuestas superficiales que, por lo general, dejan de lado los asuntos políticos de fondo respecto a la educación y en muy poco contribuyen a la cualificación del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

En efecto, considerar la participación ciudadana como un medio para la construcción de política educativa, y reducirla a su dimensión instrumental, plantea un riesgo frente a la búsqueda de la calidad educativa, sobre cuya necesidad parece haber en principio un consenso mínimo. Este parte por reconocer que el problema de la calidad de la educación reviste multiplicidad de matices que remiten a variadas preguntas y ponen de manifiesto la naturaleza polisémica del término. Pero pone también sobre la palestra que, en los tiempos actuales, no solo se precisa de una escuela mejor sino, y quizás, ante todo, de una escuela diferente (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Se demandan instituciones educativas oportunas en sus respuestas a las demandas sociales y lo suficientemente flexibles como para que puedan adaptarse a las cambiantes condiciones del entorno sin dejar de ser un importante referente para la construcción de identidades, la expresión de las diferencias y el despliegue de las solidaridades (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

Desde la perspectiva de la educación de calidad se tiene, entonces, claridad respecto de que el asunto de la calidad no puede ser asumido únicamente como relacionado con la eficiencia del sistema educativo, como un asunto de estándar de mínimos; por el contrario, es un asunto que remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

En esta medida es, asimismo, una cuestión que involucra la dimensión política, tanto en lo expresamente vinculado con la educación como en lo pertinente al ámbito más amplio de la política económica y social; así como también en lo relacionado con los marcos normativo y reglamentario. Se precisa, en consecuencia, de un desplazamiento en el abordaje de la relación entre educación y calidad. Dicho desplazamiento implica situar en primer lugar el asunto de la educación y a su lado el del derecho a la educación, sin los cuales pierde todo sentido hacer alusión a una educación de calidad (Orozco, J. & Olaya, A. & Villate, V. 2009).

CAPÍTULO IV. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL ROL DEL DOCENTE

4.1 ¿Qué son las Representaciones Sociales?

El concepto de Representación Social es presentado inicialmente por Serge Moscovici. En el libro *El psicoanálisis: su imagen y su público* (1979), presenta una primera aproximación a lo que hoy en día representa uno de los enfoques clave para el estudio de los fenómenos sociales. Moscovici desarrolla conceptualmente el estudio de las Representaciones Sociales a partir de la noción de representaciones colectivas propuesta por Emilio Durkheim en el campo de la sociología (Piñero, S. 2008).

Durkheim sostiene que las representaciones colectivas se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social y constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se constituyen en fenómenos eminentemente sociales (Piñero, S. 2008).

Al considerar las Representaciones Sociales como una forma de conocimiento compartido socialmente, Moscovici alude no solo al carácter eminentemente social de las representaciones, sino además a su naturaleza individual y psicológica (Piñero, S. 2008).

Denise Jodelet destaca el carácter psicológico de la Representación Social al conceptualizarla como una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados; en sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Piñero, S. 2008).

La Representación Social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los

agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero, S. 2008).

Las Representaciones Sociales se expresan en tanto proceso y en tanto contenido; como proceso, se refieren a las formas en que se adquieren y comunican conocimientos; en este proceso interviene el papel que desempeñan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de las formas simbólicas (Piñero, S. 2008).

Como contenido, las Representaciones Sociales se manifiestan a través de tres dimensiones:

- La actitud: se refiere al aspecto afectivo de la representación, que implica una valoración positiva o negativa acerca del objeto representado.
- La información: se refiere a las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto, la cual puede variar dependiendo de la calidad y el tipo de información poseída, así como del grado de precisión de la misma.
- El campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos (Piñero, S. 2008).

Las fuentes de determinación de las Representaciones Sociales se ubican en tres dimensiones: 1. Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada; 2. Los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales (la objetivación y el anclaje) y 3. Las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social (Piñero, S. 2008).

De este modo, aunque el concepto de Representación Social puede encontrarse en diferentes textos de psicología y psicología social, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente (Materán, A. 2008).

Moscovici, define las Representaciones Sociales como: sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios. No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Materán, A. 2008).

4.2. Teoría de las Representaciones Sociales

En el proceso de representar, se construyen categorías por medio de las cuales se clasifican los objetos y organizan los elementos de su comprensión, así como creencias y expectativas que los preceden o anticipan (Rangel, M. 2009).

Las categorías o clasificaciones explicativas de los objetos de las representaciones resultan de teorías que se forman en las experiencias cotidianas. Por ejemplo, la “teoría” de que “el mundo es justo” y “cada uno recibe lo que merece” explica, en los hallazgos de la investigación de Lerner & Simmons, la idea de que recompensas o puniciones son consecuentes al mérito de cada persona. Ese ejemplo ilustra el hecho de que las clasificaciones atribuidas a los objetos sociales no surgen ocasionalmente, mas son productos de una “teoría” de sentido común, subyacente a sus representaciones (Rangel, M. 2009).

La cuestión de lo ideal y de lo real, así como de la construcción cotidiana de teorías explicativas de los objetos, remiten a la discusión de los mecanismos de formación y sedimentación social de las representaciones (Rangel, M. 2009).

La discusión crítica sobre la teoría de las Representaciones Sociales focaliza, entre otros aspectos, la diversidad de formulaciones, asociada a la amplitud conceptual y a la polisemia, como hechos que perjudican el rigor metodológico.

Se observan, entonces, las diferencias de formaciones y conceptos en las áreas de Ciencias Sociales, Psicología Cognitiva y Psicología Social:

- En las Ciencias Sociales, según Spink se privilegian aspectos materiales de las funciones y de las prácticas cotidianas de los grupos, con poca atención a procesos cognitivos. Se entiende que la formación de las representaciones es influenciada por determinaciones ideológicas.

- De acuerdo con el campo de estudio, señalada por Spink, se observa que, en la Psicología Cognitiva, se enfatiza el proceso lógico de aprehensión de los objetos de las representaciones, focalizando hechos relacionados a la elaboración mental de su asimilación y comprensión, predominantes sobre aspectos afectivos, emocionales y sociales.

- Ya la Psicología Social, campo en que se sitúan las formulaciones de Moscovici, se toma en cuenta la multiplicidad de factores (sociales, afectivos, psicológicos, históricos, antropológicos), subyacentes a la formación de representaciones entendiéndolas como conocimiento práctico, que influye en la percepción consensual de los sujetos sobre la realidad, en la comprensión de los hechos, en las comunicaciones y en las conductas. Así, la investigación de representaciones admite la diversidad de concepciones, que repercute en la diversidad de enfoques y procedimientos de investigación (Rangel, M. 2009).

4.3. Estructura de las Representaciones Sociales

Abrie Flament & Sá reafirman, en la estructura de las representaciones, un núcleo figurativo, a que están asociados elementos complementares, periféricos (Rangel, M. 2009).

Así, de las referencias centrales, nucleares, de las representaciones (destacándose, por lo tanto, las imágenes), se derivan otros elementos tales como ideas y conceptos, que refuerzan, reafirman, complementan y preservan el núcleo; se constituye, de ese modo, el campo de representación (Rangel, M. 2009).

Por fuerte impacto de cambios o por alteraciones progresivas, los elementos y el núcleo figurativo de las representaciones pueden alterarse; eso acontece cuando existe un expreso desacuerdo entre los hechos de la realidad y sus representaciones (Rangel, M. 2009).

4.4. Dimensiones de las Representaciones Sociales

Moscovici se refiere a las dimensiones de las Representaciones Sociales como elementos subyacentes a su contribución y destaca la importancia del análisis dimensional para la comprensión del contenido y del sentido de las representaciones (Rangel, M. 2009).

Se reconocen, entonces, tres dimensiones: actitud, la información y el campo de representación:

- La actitud, se refiere a los vínculos que se establecen en torno del objeto, traduciendo las elecciones, experiencias y valores que le son socialmente atribuidos. Esa dimensión se vincula a la naturaleza afectivo-cognitiva de las representaciones, pudiéndose observar, en la actitud, la posición del sujeto frente al objeto representado y su relación con intereses y objetos individuales y grupales.

- En ese sentido, las representaciones pueden reflejar lo posicionamiento social de los individuos en su relación con un grupo y de un grupo en su relación con otros grupos. De ese

modo, en el cuadro de las Representaciones Sociales, la actitud constituye la dimensión evaluativa en que se formulan juicio de valor sobre el objeto.

- La dimensión de información, corresponde a la organización del conocimiento de los sujetos sobre el objeto representado. Por eso, cuando un grupo no tiene información alguna respecto al objeto, esa dimensión no se presenta en sus representaciones. Y así, Moscovici, ejemplifica, en el caso de su investigación sobre representación social del psicoanálisis, la ausencia de la información en grupos de operarios, mientras otros grupos, como los de estudiantes, demuestran un saber consistente, permitiendo, inclusive, la identificación de niveles de conocimiento, cada uno correspondiendo a una cierta cantidad y calidad de informaciones.

En el campo de representación, se destacan las nociones de imagen, modelo social y de organización jerarquizada de elementos. Con ese sentido, imágenes como las de amigo, padre, intelectual, fueran identificadas tanto en la investigación de Moscovici, como en la de Leme, Bussab y Otta, sobre Representación Social de la psicología y del psicólogo. Esa misma consideración a la imagen es enfatizada en diversos estudios, reunidos por Jodelet, pudiéndose, entonces, finalmente, subrayar la importancia de la investigación de Representaciones Sociales, para la comprensión de una de las formas significativas de visión e interpretación del mundo (Rangel, M. 2009).

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Diseño metodológico

El presente trabajo de investigación, se llevó a cabo bajo un enfoque mixto ya que, según Francis Bacon, para obtener un conocimiento es imprescindible observar la naturaleza, reunir datos particulares y hacer generalizaciones a partir de ellos. Una nueva manera de encontrar la verdad es ir a buscar los hechos en vez de basarse en la autoridad (experto) o en la mera especulación (Dávila, G. 2006).

“El postulado central de los métodos mixtos radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno (Moss, 1996).

La investigación cualitativa permite al investigador, enterarse por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 84).

Por su parte, la investigación cuantitativa pretende dar la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias (Galeano, 2004, p. 24).

Por lo anterior, en la presente investigación se consideró como muestra poblacional a los docentes de nivel primaria de un centro educativo del municipio de Centro, Tabasco; que estuvieron relacionados con la Reforma Educativa 2013 y que tuvieron experiencias propias con respecto a esta ley, lo que permitió tener evidencia en los resultados que se presentan en el

procesamiento de la información y con ello se dio paso a plasmar los hallazgos y posibles temas emergentes en el apartado de propuestas.

De ahí que, con base a lo que dichos autores señalan en materia de investigación, se optó por aplicar un instrumento a manera de cuestionario con un total de 30 ítems, los cuales fueron administrados a un total de 15 docentes en una primera etapa, y con la finalidad de dar validez y sustento a los mismos según recomienda Valles (1999), dichos instrumentos fueron modificados según los resultados de los informantes ya que los ítems tenían que estar correctamente contextualizados, con respecto al fenómeno sobre el cual se estaba investigando, así como formulados siempre con un vocabulario adecuado y comprensible para la población de referencia.

Por tal motivo, el cuestionario final solo integró un total de 23 ítems y al mismo tiempo se agregó un apartado de datos generales, que permitieron al investigador obtener datos más precisos de los informantes claves. Asimismo, es importante mencionar que, de los 15 profesores encuestados en la primera etapa, solo 12 de ellos se interesaron por responder el instrumento final.

5.2. Selección de los participantes

Dentro del presente proyecto de investigación se contó con la participación de docentes de nivel primaria, en donde, la totalidad de encuestados, están representados por un 33.33% de individuos correspondientes al sexo masculino y el 66.67% al sexo femenino.

Los criterios aplicables para seleccionar a los informantes que tuvieron a bien participar en el proyecto investigativo, estuvo dirigido bajo un muestreo selectivo en el que de acuerdo con Mallimanci & Giménez (2006), “la persona se elige según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales” (p. 187). Mientras que Rodríguez, Gil &

García (1999) lo consideran como *caso típico ideal*, que es cuando son seleccionadas aquellas personas que más reúnen atributos esenciales que interesan a la investigación.

Por lo anterior y para dar sustento al trabajo investigativo la selección de los participantes claves se basaron en los siguientes criterios:

1. Que estuvieran familiarizados con el tema de la Reforma Educativa 2013
2. Que hubieran participado en la evaluación del desempeño docente
3. Que brindaran aportes a la investigación desde su experiencia áulica
4. Que tuvieran disposición de tiempo para participar en el proyecto

Por otra parte, es importante mencionar que de acuerdo a los criterios para la selección de los participantes, la edad de los docentes encuestados oscila entre los 26 y 54 años; de los cuales se deduce que el promedio de edad, del total de los docentes encuestados, es de 39.75 años de edad, mientras que el 50% de los profesores que respondieron el cuestionario tiene una edad menor o igual a 39 años, el otro 50% de los docentes cuenta con más de 39 años de edad; y la edad con más frecuencia es de 47 años. Dichos datos se pueden apreciar en el siguiente gráfico.

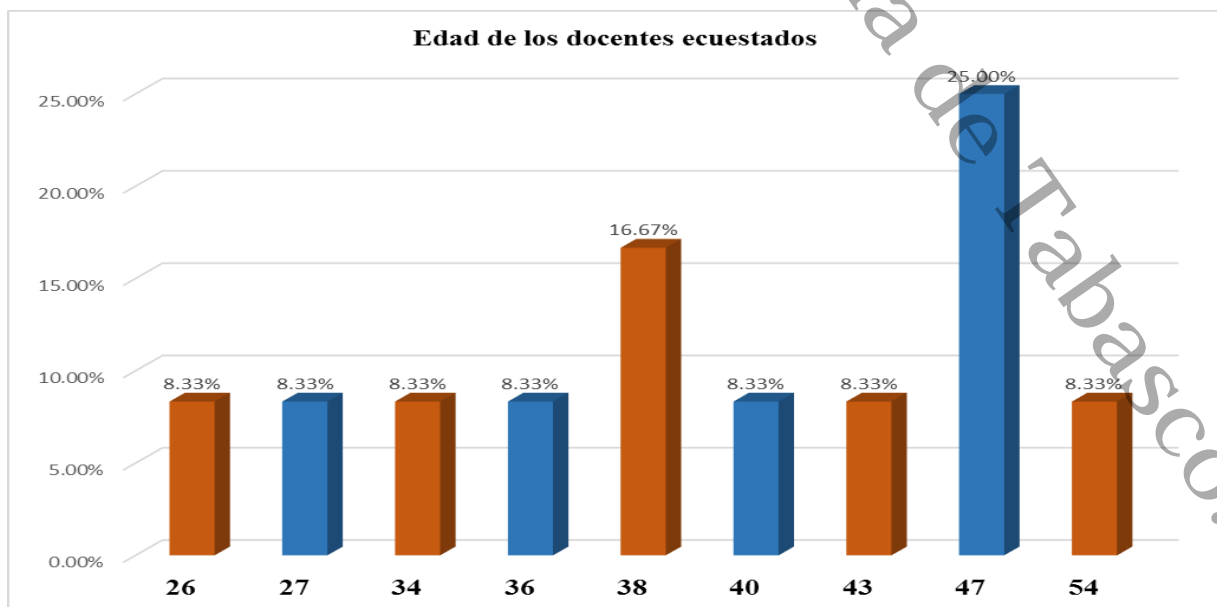


Gráfico 1. Edad de los docentes informantes. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Asimismo, en el gráfico 2 se puede apreciar que el promedio de antigüedad laboral de los maestros encuestados oscila entre 1 y 28 años de servicio docente frente a grupo, destacando que hay una distancia temporal considerable entre los maestros de nuevo ingreso y los de mayor antigüedad a ellos, en donde el rango de los maestros con menos años de servicio, se separa ocho años de los que siguen en orden ascendente, dato que pudiera tener relación con las diversas reacciones adversas o a la mala estructuración de la Reforma Educativa 2013.

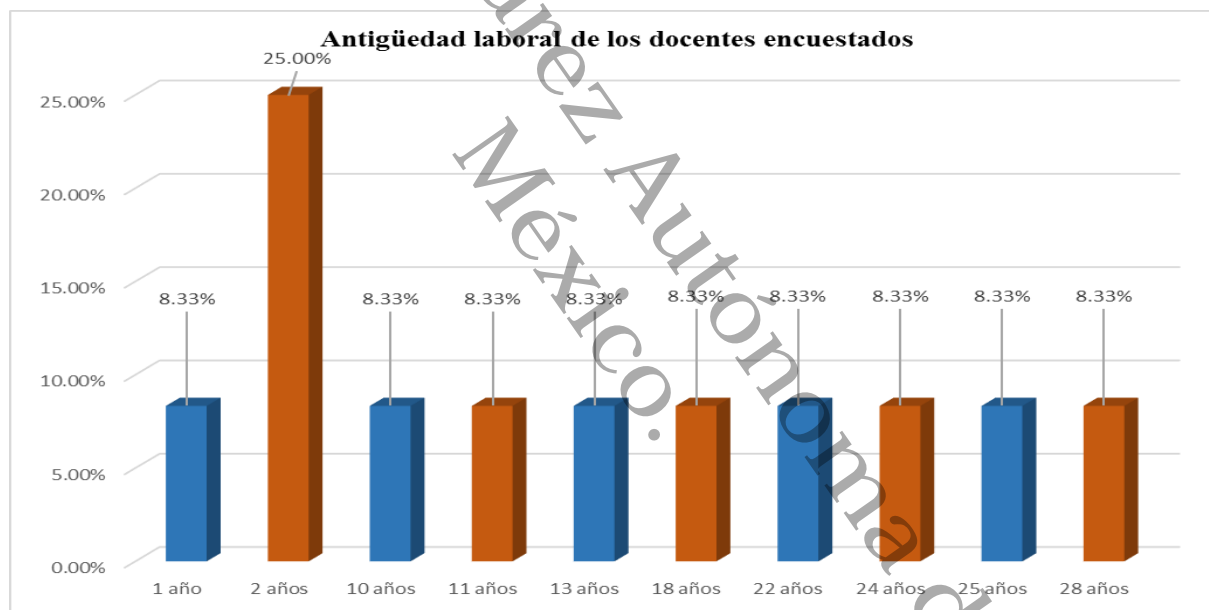


Gráfico 2. Antigüedad laboral de los docentes informantes. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con respecto al nivel de estudios profesionales que sustentan los docentes encuestados, nos encontramos con que el 91.67% cuenta con licenciatura, lo cual representa una cantidad significativa si se toma en cuenta que los docentes que continuaron su preparación profesional representan tan solo el 8.33% ya que estos tienen un grado de maestría como parte de su

trayectoria curricular. Del mismo modo, en el gráfico 3, se puede apreciar que ningún profesor cuenta con el grado de doctor.

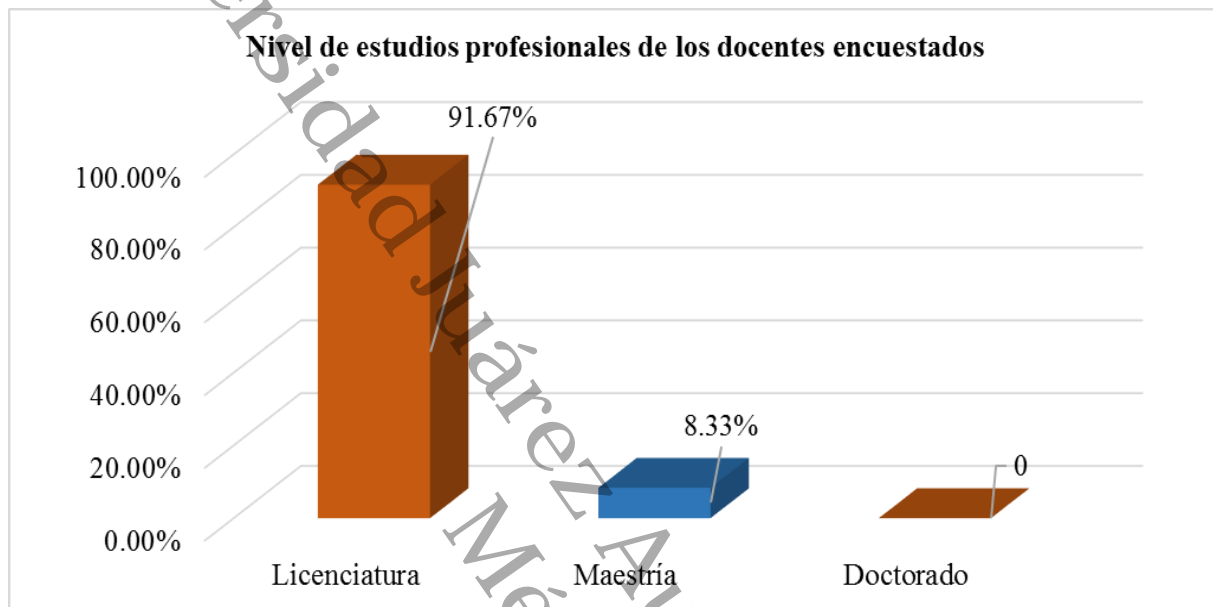


Gráfico 3. Nivel de estudios profesionales de los docentes informantes. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Es importante mencionar que a partir de los resultados, el sindicato que lleva la batuta en el ámbito magisterial es el SNTE, ya que destaca como el de mayor tamaño porque cuenta con más agremiados que los otros sindicatos, resaltando así, como el más importante de América Latina, esto lo confirma la encuesta realizada a los docentes en el presente proyecto de investigación, la cual señala que el 58% de los docentes encuestados pertenecen a dicho sindicato; a este le sigue el SITEM que cuenta con 25% de agremiados del total de los encuestados, y en tercer lugar se encuentra el SITET con un 17% de los docentes encuestados.

Sin embargo, tomando en cuenta a los docentes encuestados, se puede observar que la CNTE cuenta con 0% de agremiados y el GNTE que es el sindicato más nuevo, pues se creó en el 2017, también cuenta con 0% de afiliados del total de los docentes encuestados.

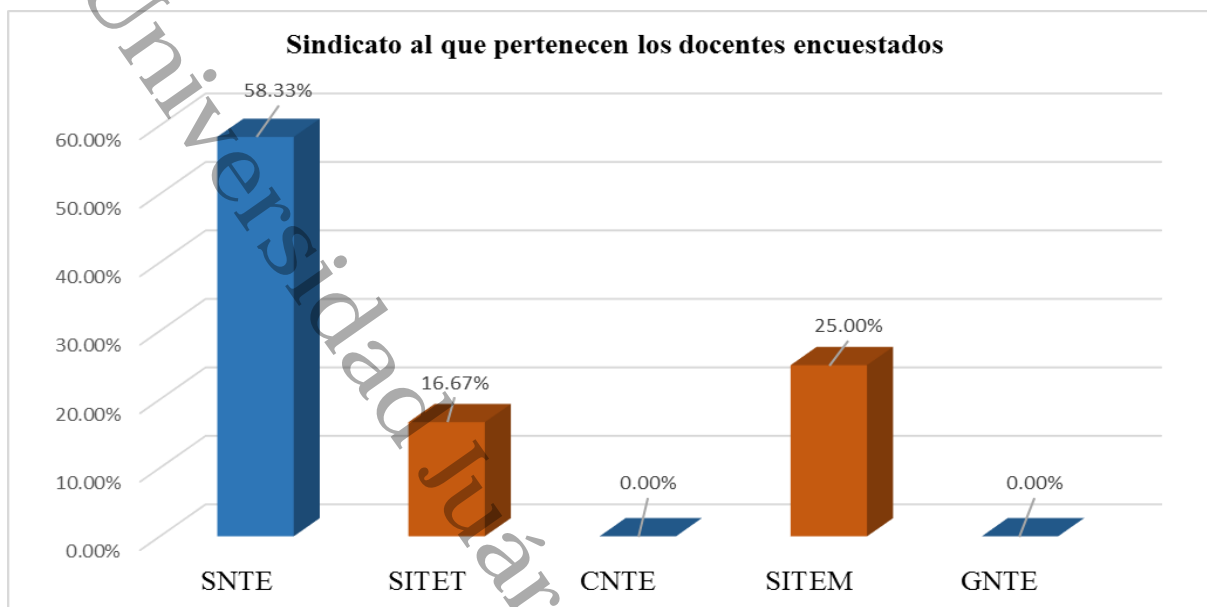


Gráfico 4. Sindicato al que pertenecen los docentes encuestados. Elaboración propia julio-agosto 2019.

5.3. Instrumentos para la recolección de los datos

En este apartado, se presentan los instrumentos para la recolección de los datos siendo este un cuestionario de 23 ítems, mismo que fue administrado a un total de 12 docentes tal como quedó descrito en el diseño metodológico. El cuestionario, brinda un conjunto de procedimientos entre posibilidades evaluadas y justificadas tanto teórica como metodológicamente. Para ello, se decidió diseñar un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, dividido en dos secciones:

- a) Datos generales
- b) Preguntas guías con opciones de respuesta

Las preguntas cerradas son aquellas en las que, más allá de la escala utilizada para la respuesta, ofrecen al participante la posibilidad de escoger entre las diferentes alternativas propuestas. La distinción no es irrelevante, ya que afecta directamente al modo como después se trata la información obtenida. Si bien es cierto que las preguntas abiertas pueden ser

categorizadas posteriormente, resultan a priori incompatibles con los fundamentos analíticos inherentemente no discursivos en los que esta técnica se basa.

a) El cuestionario desde una perspectiva cualitativa

La técnica del cuestionario se concreta en un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, utilizando un impreso o formulario que la persona que responde o llena por sí misma (Corbetta, 2003).

Generalmente cuando se diseña un cuestionario se piensa en construirlo solo con preguntas abiertas o cerradas; sin embargo, existen otras formas que son eficaces, entre ellas podemos mencionar los disparadores o frases inconclusas, especialmente para el explicitación de “modelos” que permite conocer puntos de vista diversos (Sagastizabal & Perlo, 1999).

“Esta técnica se enriquece y se profundiza cuando, además, trabajamos comparativamente con la percepción del “otro”, cuando también conocemos cómo aquellos a quienes va dirigida nuestra acción educativa consideran un “buen” maestro o el comportamiento esperado de un “buen” alumno” (Sagastizabal & Perlo, 1999).

5.4. Trabajo de campo y procesamiento de la información

Después del diseño y piloteo de los instrumentos, en este caso del cuestionario aplicado a los docentes de educación básica de nivel primaria, se procedió a la recogida de información mismo que estuvo comprendida del periodo mayo-junio de 2019.

En esta etapa se aseguraron los tiempos de participación de los profesores durante el proceso de investigación, así como la administración de los recursos materiales y económicos para su aplicación.

Posteriormente, para el procesamiento de la información se tomaron en cuenta los recursos tecnológicos y humanos para su sistematización misma que estuvo comprendida en

los meses julio-agosto del mismo. De ahí que, los resultados del instrumento aplicado a los docentes se presenten a continuación:

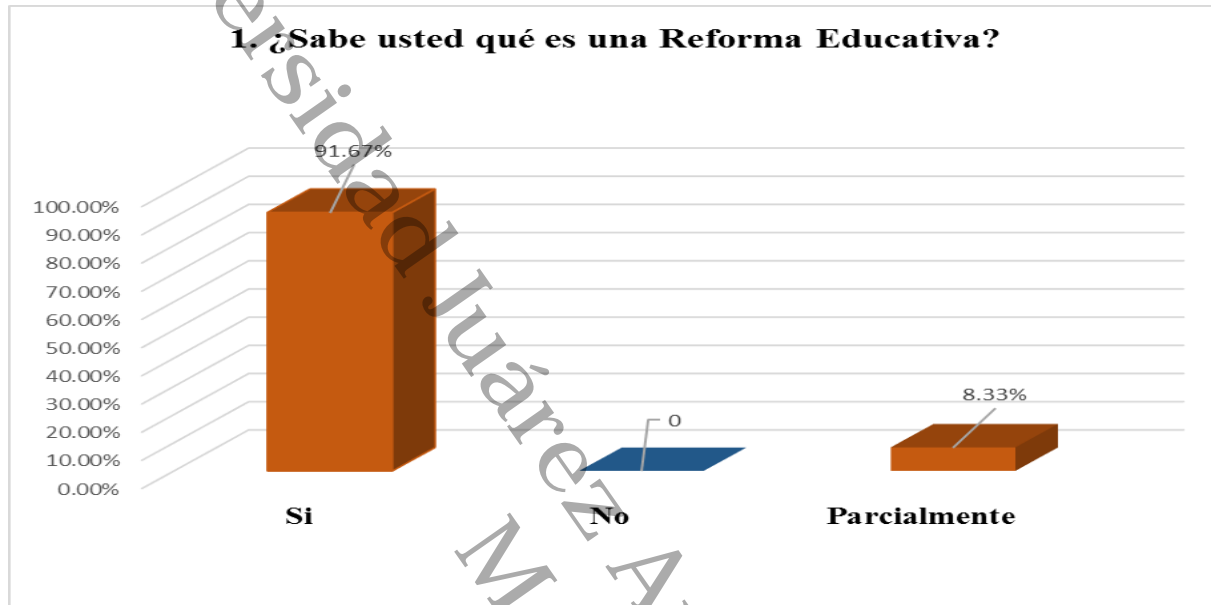


Gráfico 5. Pregunta uno. Elaboración propia julio-agosto 2019.

En esta gráfica se puede percibir con claridad que la mayoría de los profesores encuestados aseveraron conocer lo que es una Reforma Educativa, ya que el 91.67% dirigió su respuesta de manera afirmativa.

Por otro lado, con el 8.33% de los maestros encuestados, se puede apreciar que la opción de respuesta estuvo orientada parcialmente a un desconocimiento de los contenidos reglamentarios de la Reforma Educativa 2013.

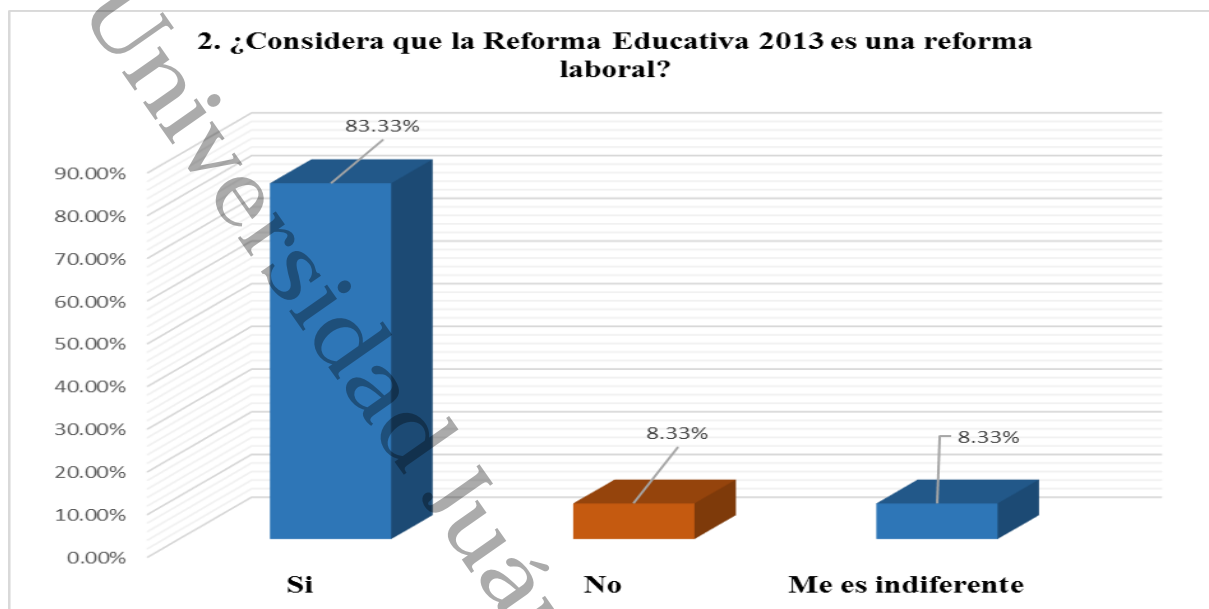


Gráfico 6. Pregunta dos. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con base en los resultados de la encuesta aplicada a los maestros de nivel primaria, se obtuvo como dato curioso que la mayoría de ellos veía a la Reforma Educativa implementada en el 2013, como una reforma laboral, esto enmarcado por un 83.33% de los maestros que contestaron afirmativamente a la pregunta.

Es así, que se ve opacado el 8.33% de los docentes que eligieron la opción de no considerar que la Reforma Educativa fuese una reforma laboral.

De manera sorpresiva el 8.33% de los maestros encuestados contestaron que les era indiferente el hecho de que la Reforma Educativa fuese o no una reforma laboral.

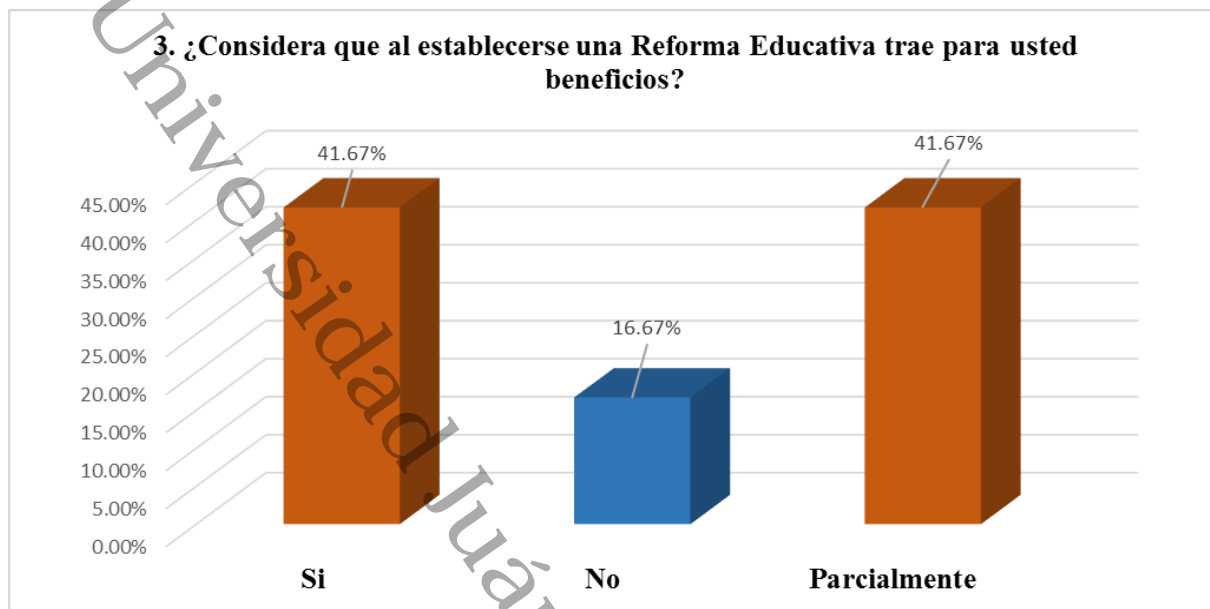


Gráfico 7. Pregunta tres. Elaboración propia julio-agosto 2019

En esta gráfica, se establece un choque en cuanto a si los docentes consideran que al momento de implantarse una nueva Reforma Educativa conllevaría para ellos algunos beneficios.

Como parte de un acontecer histórico de las actualizaciones constantes que sufren las Reformas Educativas, el 42% de los maestros encuestados, mencionaron que el hecho de que se establezca dicha ley trae beneficios para ellos, ya que se supone que esa es la finalidad que se busca cada que se le hacen modificaciones.

Sin embargo, como resultado de la mala experiencia que padecieron los docentes con la imposición de la Reforma Educativa 2013, el otro 42% de los docentes que fueron encuestados, afirmaron que al establecerse una Reforma Educativa no trae para ellos ningún beneficio.

Una parte minoritaria de los profesores encuestados, representados con un 16%, respondieron de manera neutral, asegurando que con el establecimiento de una Reforma

Educativa se crean resultados parciales, ya que por un lado acarrean beneficios, pero por otro se enmarcan perjuicios al ámbito docente.

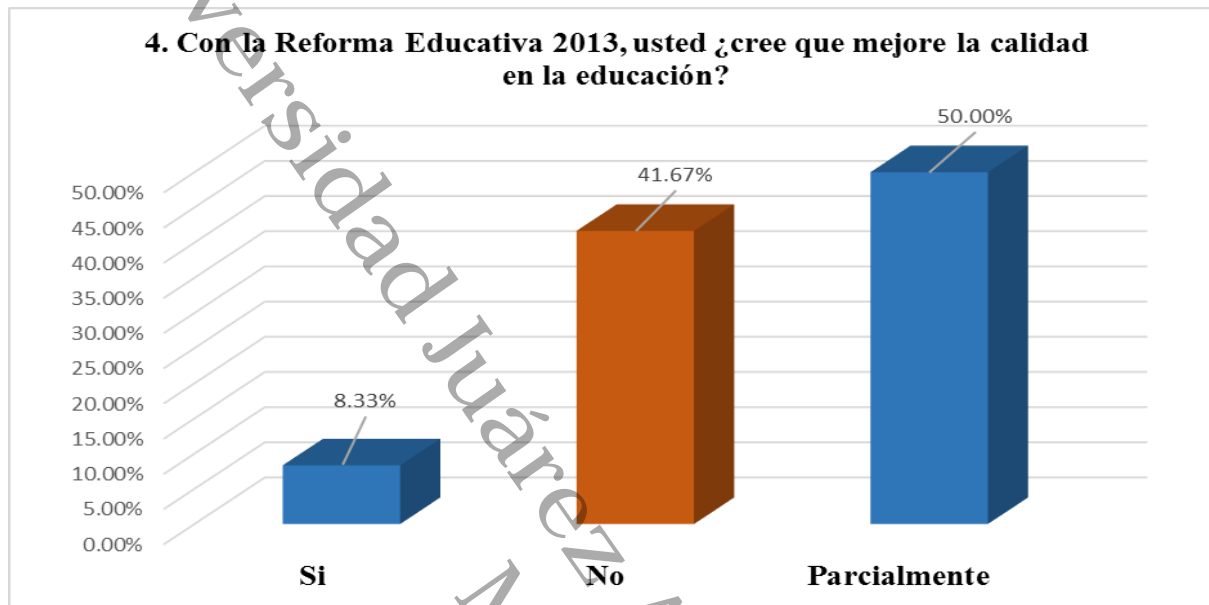


Gráfico 8. Pregunta cuatro. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Mucho se espera en el momento en el que una Reforma Educativa es actualizada, dentro de los cambios próximos, es que mejore la calidad en la educación; entre las respuestas emitidas por los maestros encuestados nos encontramos en que los docentes perciben un cambio a medias, tomando en cuenta las modificaciones hechas a la Reforma Educativa 2013, ya que el 50% afirmó que la mejora en la calidad de la educación es parcial, es decir, dentro de dicha ley hay puntos positivos que permitirán mejorar la calidad educativa; sin embargo, también hay puntos negativos que no permiten el avance de la calidad en el contexto educativo, esto fue confirmado por el 41.67% de los docentes encuestados, que mencionaron no percibir una mejora en la calidad de la educación.

El contraste de los docentes que no perciben una mejora en la calidad en la educación con los maestros que afirman que sí la hay, es muy notoria, pues de los profesores

encuestados, solo el 8.33% menciona creer que, con la Reforma Educativa 2013, realmente se mejore la calidad en la educación.

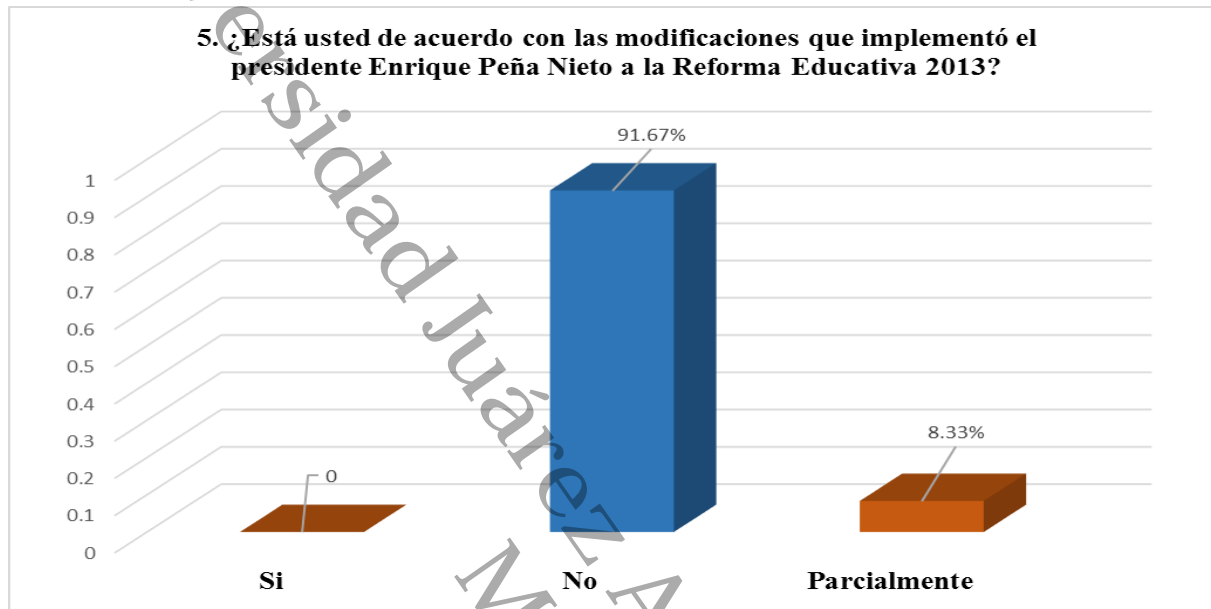


Gráfico 9. Pregunta cinco. Elaboración propia julio-agosto 2019

En esta gráfica se puede apreciar claramente el desacuerdo en el que se encuentran los docentes con la implementación de la Reforma Educativa 2013, ya que el 91.67% de los maestros encuestados afirmaron que no están de acuerdo con las modificaciones que se le hicieron a dicha ley, el 8.33% de los profesores afirmaron que están parcialmente de acuerdo, haciendo notorio el rechazo a los cambios que se le implementaron a la Reforma Educativa con un 0% de los docentes encuestados que contestaron que sí están de acuerdo con las modificaciones establecidas a la nueva estructura de la Reforma Educativa 2013.

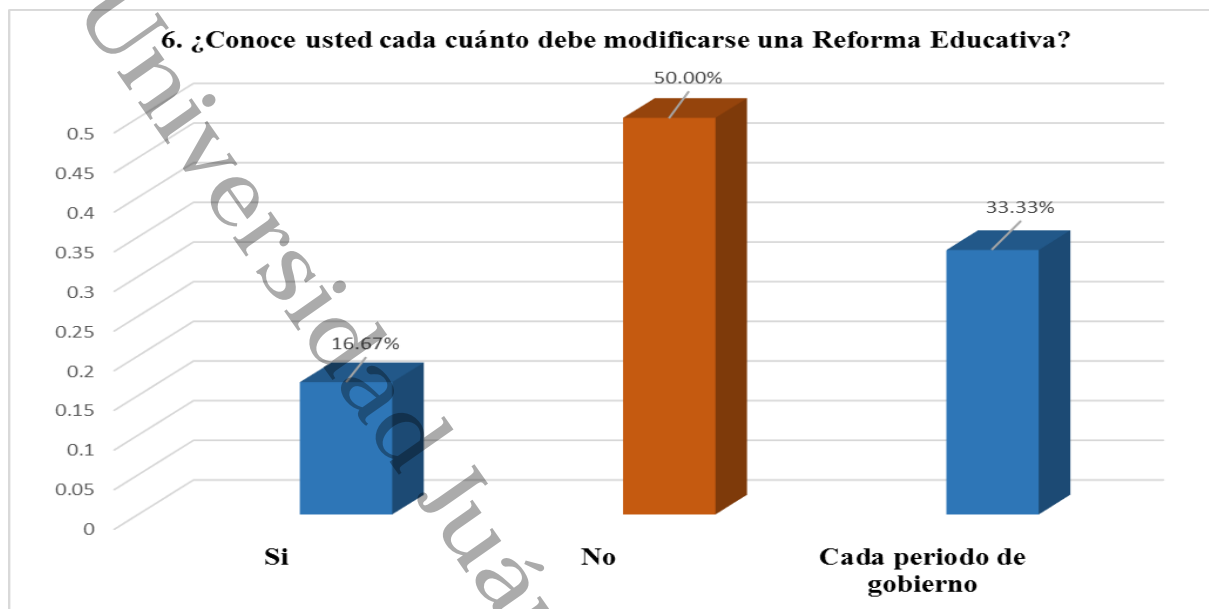


Gráfico 10. Pregunta seis. Elaboración propia julio-agosto 2019.

En el gráfico 10, las respuestas emanadas de las encuestas realizadas a los maestros de nivel primaria, desprenden que el 50% de los docentes no saben cada cuánto debe de modificarse una Reforma Educativa, el 33.33% afirmó que las modificaciones se le realizan cada periodo de gobierno, sumado a un 16.67% que solo se limitó a contestar que sí saben cada cuánto debe modificarse una Reforma Educativa.

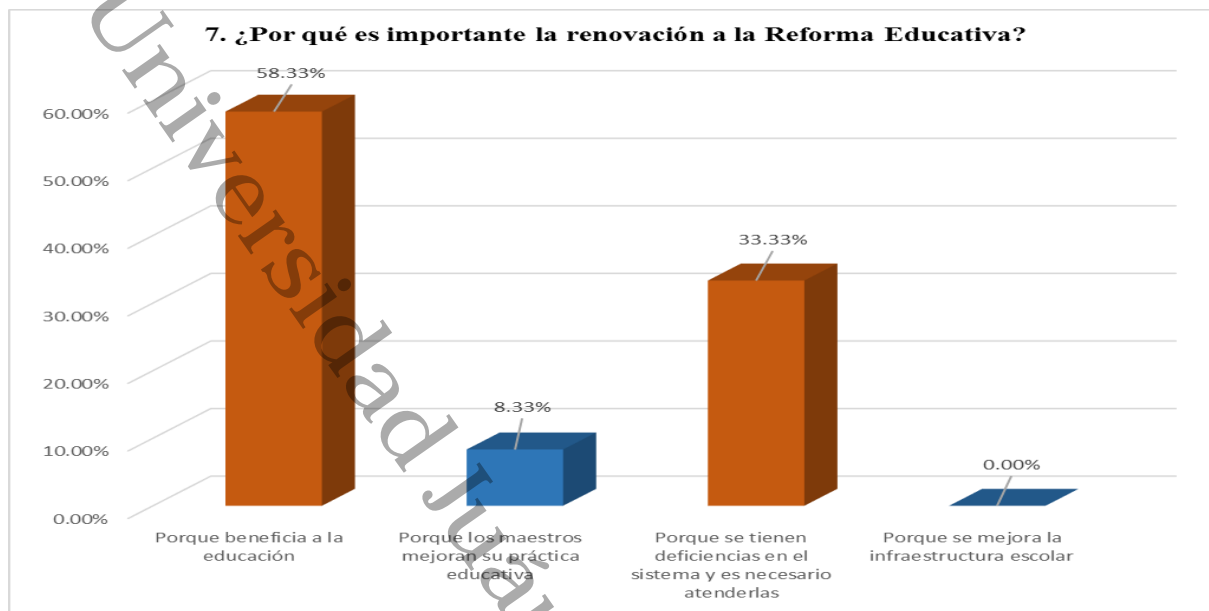


Gráfico 11. Pregunta siete. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con base en las respuestas emitidas por los docentes encuestados, dentro de la siguiente gráfica se puede observar el porqué es importante la renovación a la Reforma Educativa.

Es así, que los resultados de las encuestas nos arrojan un 58.33% producto de que los maestros consideran que la Reforma Educativa se debe renovar porque beneficia a la educación, el 33.33% considera que es importante que se renueve dicha ley porque se tienen deficiencias en el sistema y es necesario atenderlas. El 8.33% considera que las renovaciones a la Reforma Educativa son importantes porque con eso los maestros mejoran su práctica educativa, mientras que el 0% indicó que una renovación a la Reforma Educativa impacta en la mejora de la infraestructura escolar.

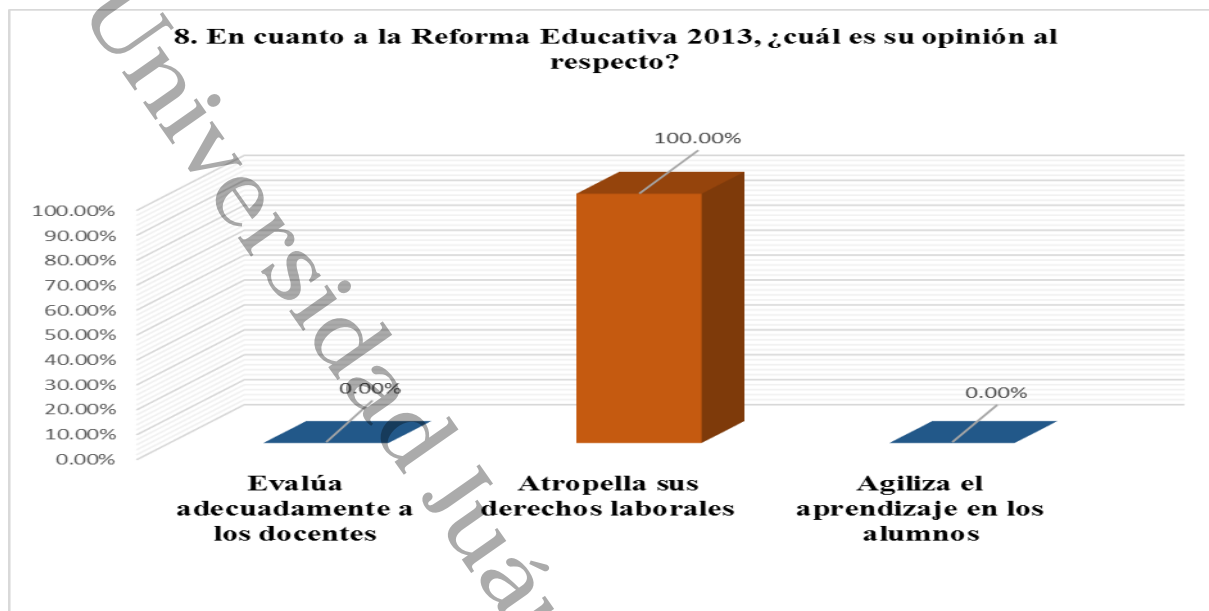


Gráfico 12. Pregunta ocho. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con respecto a la opinión que tienen los docentes de la Reforma Educativa implementada en el 2013, enmarcan una respuesta certera en donde declaran de manera unánime que dicha ley atropella sus derechos laborales, lo cual se ve reflejado con un 100% en la presente gráfica, resultado de las respuestas emanadas de los maestros encuestados.

El 0% de los docentes no considera que la Reforma Educativa 2013 los evalúe adecuadamente, sumada a otro 0% que afirma que de ninguna manera se agiliza el aprendizaje en los alumnos como resultado de la imposición de dicha ley decretada por el expresidente Enrique Peña Nieto.

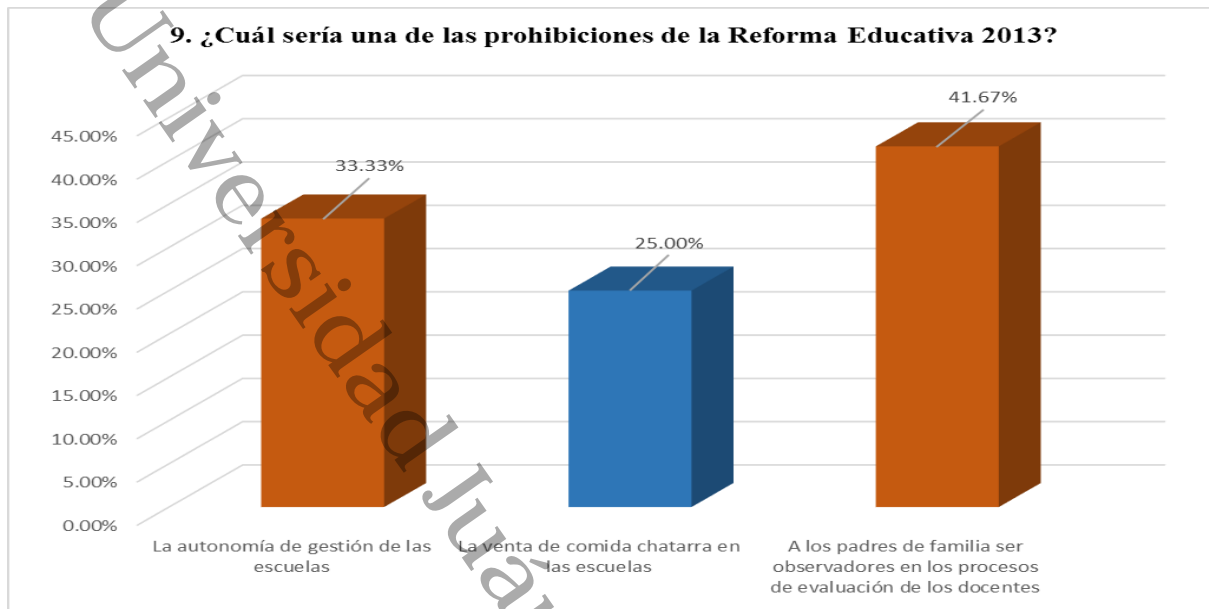


Gráfico 13. Pregunta nueve. Elaboración propia julio-agosto 2019.

La Reforma Educativa 2013 es considerada como una reforma prioritaria para la administración de Enrique Peña Nieto, la cual está constituida de muchas ideas, dentro de las cuales resaltan las prohibiciones y las innovaciones con respecto al modo de proceder en la administración escolar.

Partiendo de esta explicación, en la presente gráfica, se les indicó a los docentes encuestados que señalaran una de las prohibiciones que se implementó en la Reforma Educativa actual, es de esta manera que se obtuvo que el 41.67% de los maestros seleccionó la opción de que se prohibió a los padres de familia ser observadores en los procesos de evaluación de los docentes, sin embargo, esto es incorrecto, ya que la reforma decreta esto como algo que debe llevarse a cabo.

Por otro lado, el 33.33% de los docentes señaló que la Reforma Educativa 2013 prohíbe la autonomía de gestión de las escuelas, lo cual cae en un error, porque ese es uno de

los puntos que deben realizarse de acuerdo con las modificaciones actualizadas y establecidas en dicha ley.

Es de esta manera que llegamos al mínimo del porcentaje de los docentes encuestados con un 25%, los cuales seleccionaron la opción de la prohibición de comida chatarra en las escuelas, punto que recalca la Reforma Educativa 2013, ya que apuesta por una nutrición adecuada y saludable para el sano desarrollo de los niños.

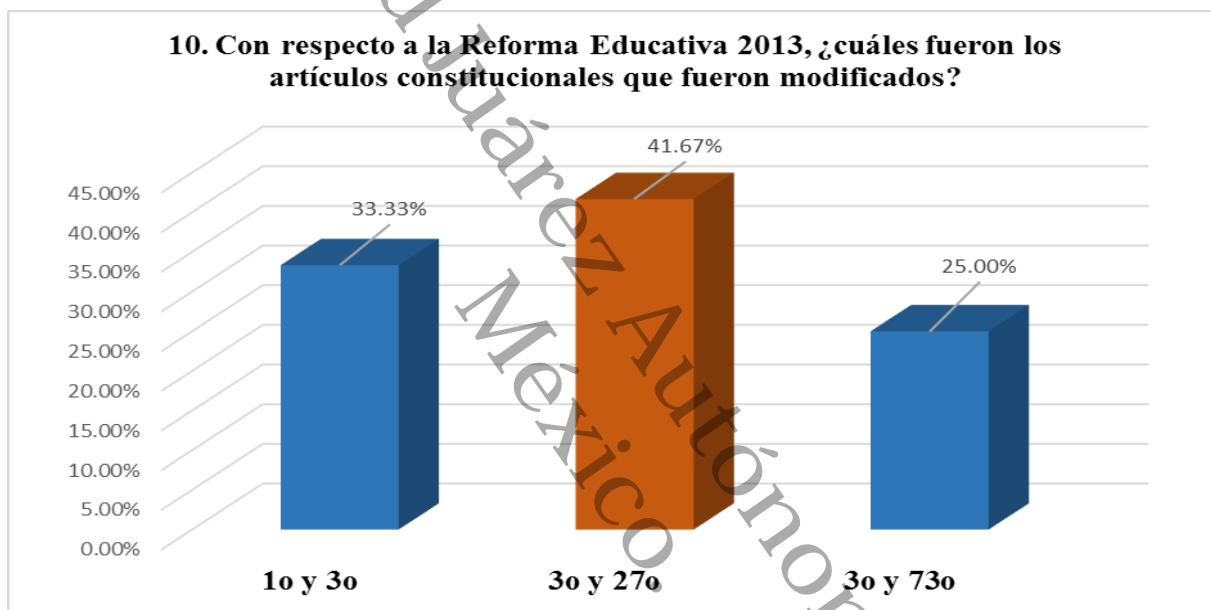


Gráfico 14. Pregunto diez. Elaboración propia julio-agosto 2019.

De esta gráfica se desprenden los resultados a la pregunta sobre cuáles fueron los artículos modificados en la Reforma Educativa 2013, en donde los participantes respondieron de un 42% que aseguró que los artículos que sufrieron actualizaciones fueron el 1º y el 3º, lo cual es un error, ya que, si bien el artículo 3º sí fue modificado, el artículo 1º ni siquiera corresponde al ámbito educativo.

Un 33% de los docentes encuestados señaló que, con respecto a la Reforma Educativa 2013, los artículos modificados fueron los correspondientes al 3º y 27º, sin embargo, el

artículo 27º hace referencia al derecho a la propiedad privada, lo que resulta en una respuesta equivocada.

La minoría de los maestros encuestados, representados por un 25%, señaló los artículos que fueron actualizados en la Reforma Educativa 2013, que de manera correcta concierne a los artículos 3º y 73º.

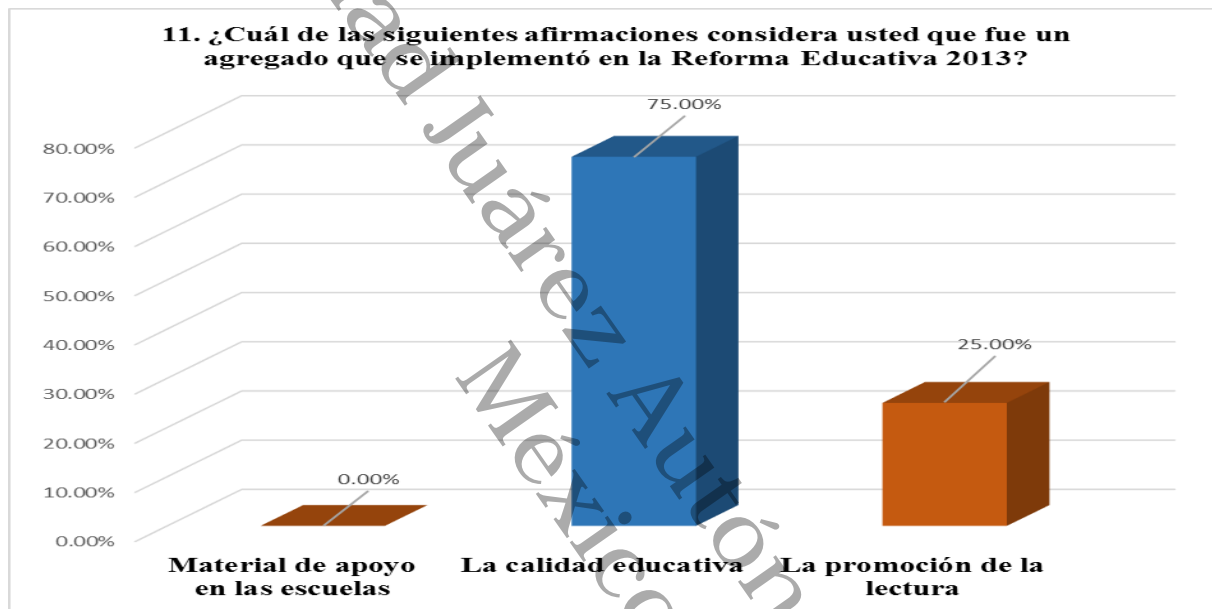


Gráfico 15. Pregunta once. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Dentro del principal agregado que los docentes encuestados consideran que se implementó en la Reforma Educativa 2013 fue la calidad educativa, ya que esta opción fue la seleccionada por el 75% de los maestros. De manera descendente se encuentra la opción de la promoción de la lectura con un 25%, la cual no fue un agregado de la Reforma Educativa 2013 y, por último, encontramos al 0% de los maestros encuestados que mencionaron que la implementación del material de apoyo en las escuelas sea un agregado a la Reforma Educativa 2013.

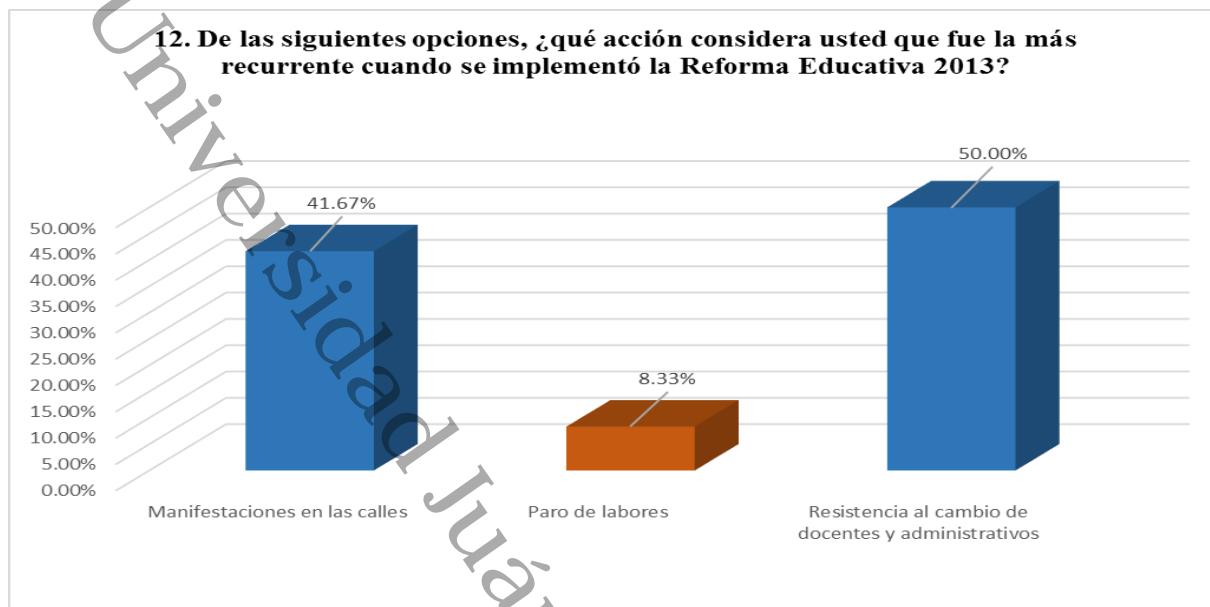


Gráfico 16. Pregunta doce. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Desde un principio cuando fue presentada la Reforma Educativa 2013 por el presidente Enrique Peña Nieto, surgió una cadena de controversias que desembocaron en una serie de posturas polémicas, dentro de las cuales, con base en las respuestas de los maestros encuestados, se encuentra la resistencia al cambio de docentes y administrativos con un 50% de los docentes que así lo expresaron.

De manera descendente, el 41.67% de los profesores encuestados indicaron que la acción más recurrente como respuesta a la implementación a la Reforma Educativa 2013 fueron las manifestaciones que se llevaron a cabo en las calles para demostrar el descontento por la imposición de dicha ley.

Una minoría, representados por un 8.33% de los maestros que fueron encuestados, señalaron que la acción más recurrente como respuesta a la publicación de la Reforma Educativa, fue el paro de labores que tuvieron que efectuar para dar a conocer el desacuerdo a las modificaciones hechas a la reforma.

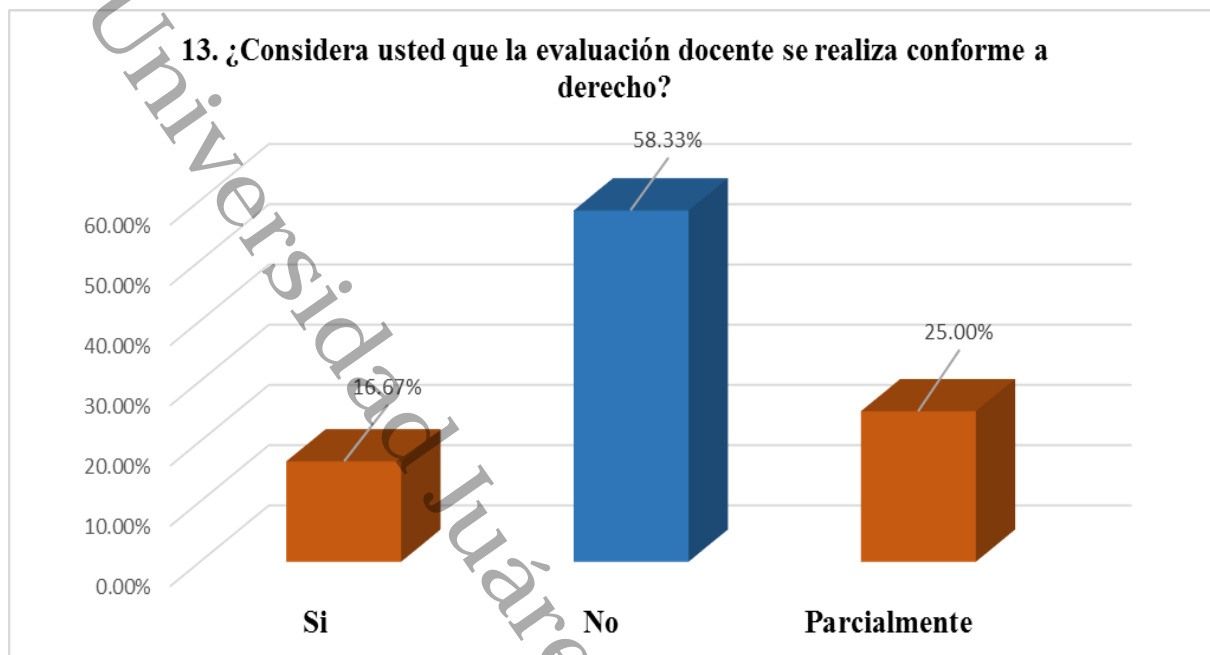


Gráfico 17. Pregunta trece. Elaboración propia julio-agosto 2019.

De acuerdo con la presente gráfica se puede apreciar directamente que hay muchos maestros que no consideran que la evaluación docente se realice conforme a derecho y así lo hicieron notar el 58% de los participantes que respondieron el instrumento.

También hubo un cierto grupo de docentes, representados por un 25% de los encuestados, que de manera directa expresaron estar parcialmente de acuerdo en que la evaluación docente se realiza conforme a derecho, pues consideran que si bien hay factores que no les beneficia, aceptan que hay elementos rescatables como el hecho de que la evaluación los obliga a actualizarse constantemente.

A modo de confirmación, el 17% de los maestros que fueron encuestados, revelaron que sí consideran que la evaluación docente se realiza conforme a derecho.

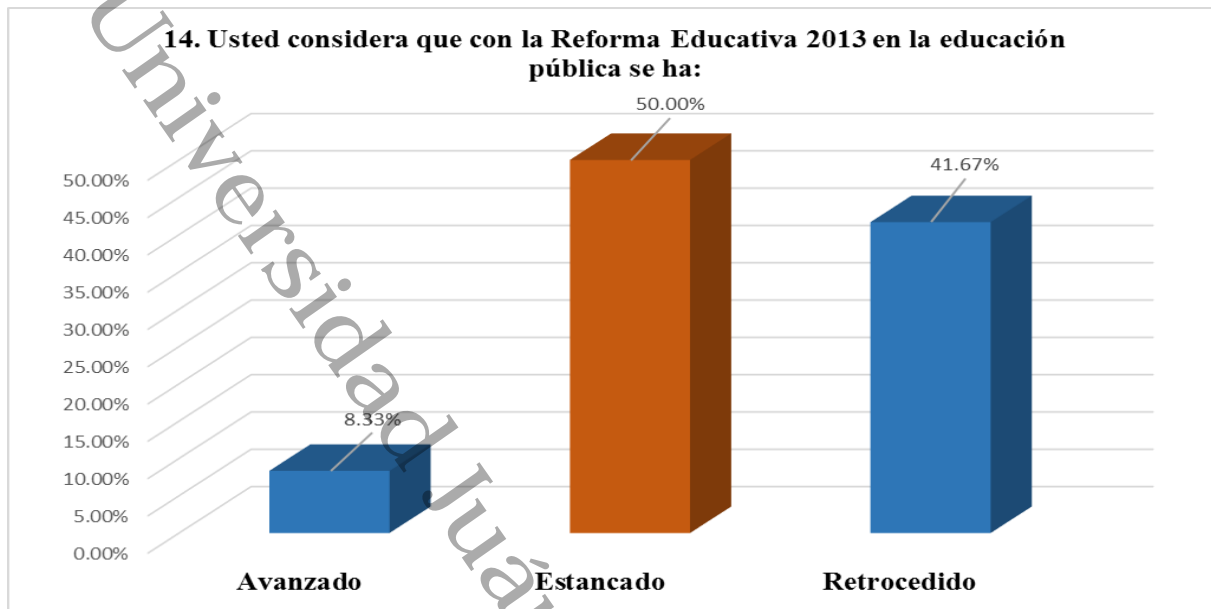


Gráfico 18. Pregunta catorce. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Tomando en cuenta que todos los maestros encuestados se encuentran laborando frente a grupo y que han tenido experiencia directa con el desarrollo de la Reforma Educativa 2013, se obtuvieron los siguientes resultados del ámbito educativo:

De manera contundente, el 50% de los profesores mencionaron que con la Reforma Educativa 2013 la educación pública se ha estancado; otros más enérgicos, representados por el 41.67% de los encuestados, recalcaron abruptamente que se ha retrocedido en el aspecto de la educación pública como consecuencia de una Reforma Educativa mal estructurada, lo cual contrasta con el 8.33% de los docentes que hicieron alusión a que gracias a la implementación y a las modificaciones hechas a la Reforma Educativa en la educación pública se ha avanzado.

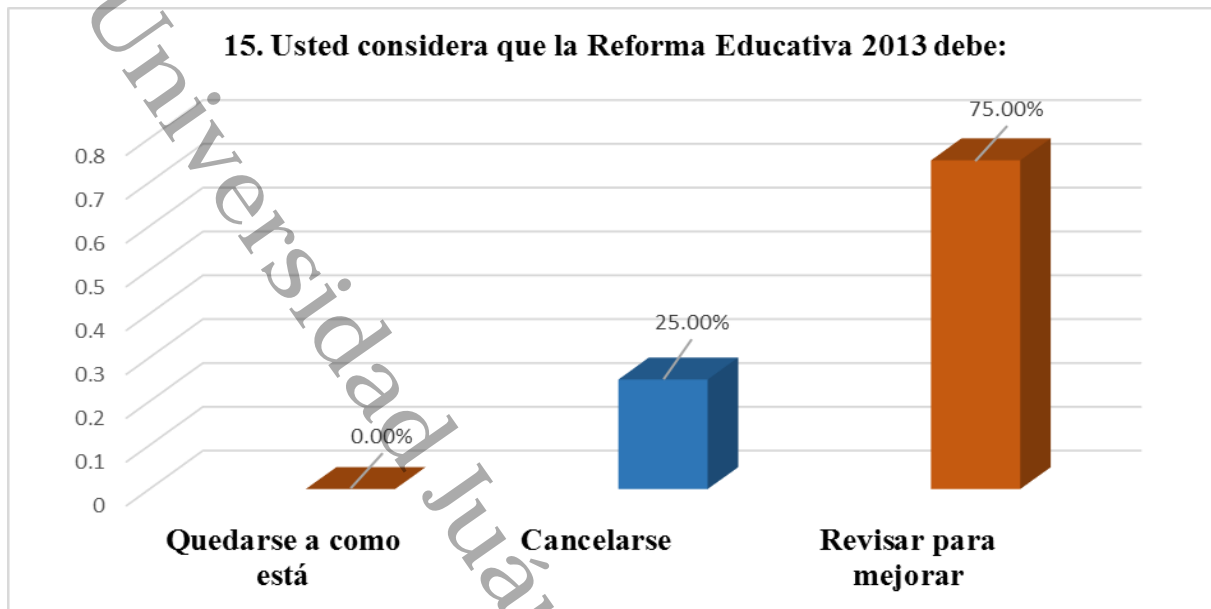


Gráfico 19. Pregunto quince. Elaboración propia julio-agosto 2019.

De acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado a los maestros de educación primaria, en este gráfico se puede observar que el 75.00% de los docentes coinciden en que la Reforma Educativa implementada en el 2013 por el entonces presidente Enrique Peña Nieto debe revisarse para mejorarla, a pesar de esto hubo un 25.00% que aseveraron que dicha ley debe de cancelarse, ya que, según ellos, no hay nada rescatable de ella.

De cualquier modo y en lo que sí coinciden todos los encuestados es que de ninguna manera la Reforma Educativa 2013 debe de quedarse a como está.

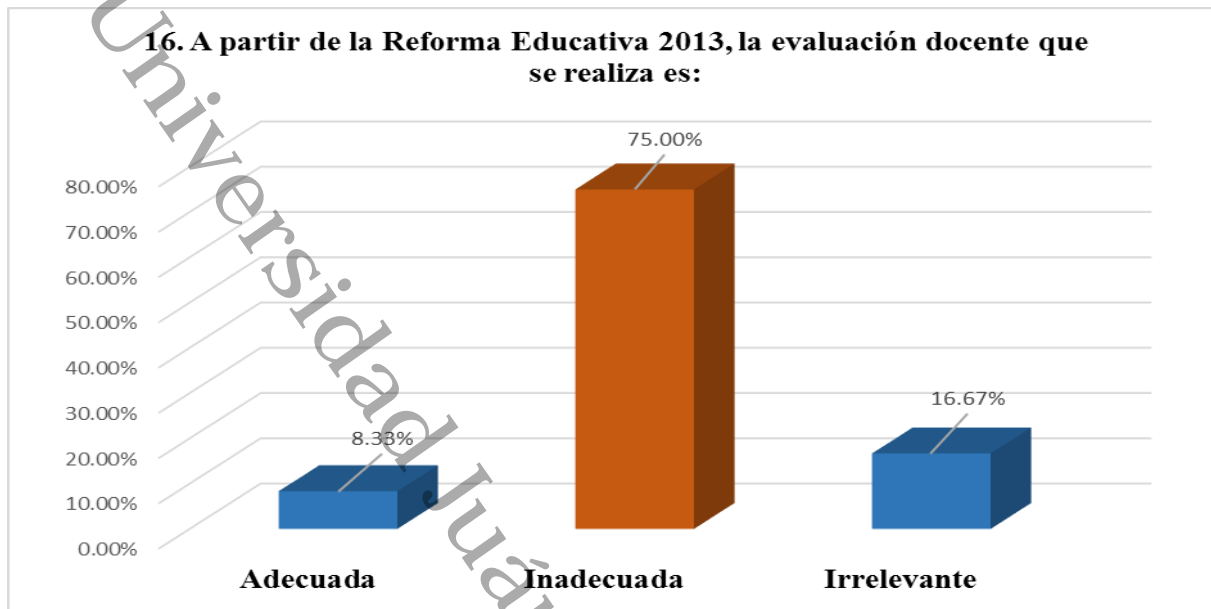


Gráfico 20. Pregunta dieciséis. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con respecto a la interrogante que se realizó a los maestros encuestados para conocer la percepción de la evaluación docente con base en la Reforma Educativa 2013; se obtuvo que un 75.00% de los maestros indicaron que la evaluación docente es completamente inadecuada; un 16.67% de los profesores establecieron una postura fija en que la evaluación no tiene coherencia con el proceso educativo que se lleva a efecto en la práctica por lo que el hecho de que se realice les resulta irrelevante; sin embargo, 8.33% de los maestros manifestaron que la evaluación docente que se realiza es totalmente adecuada.

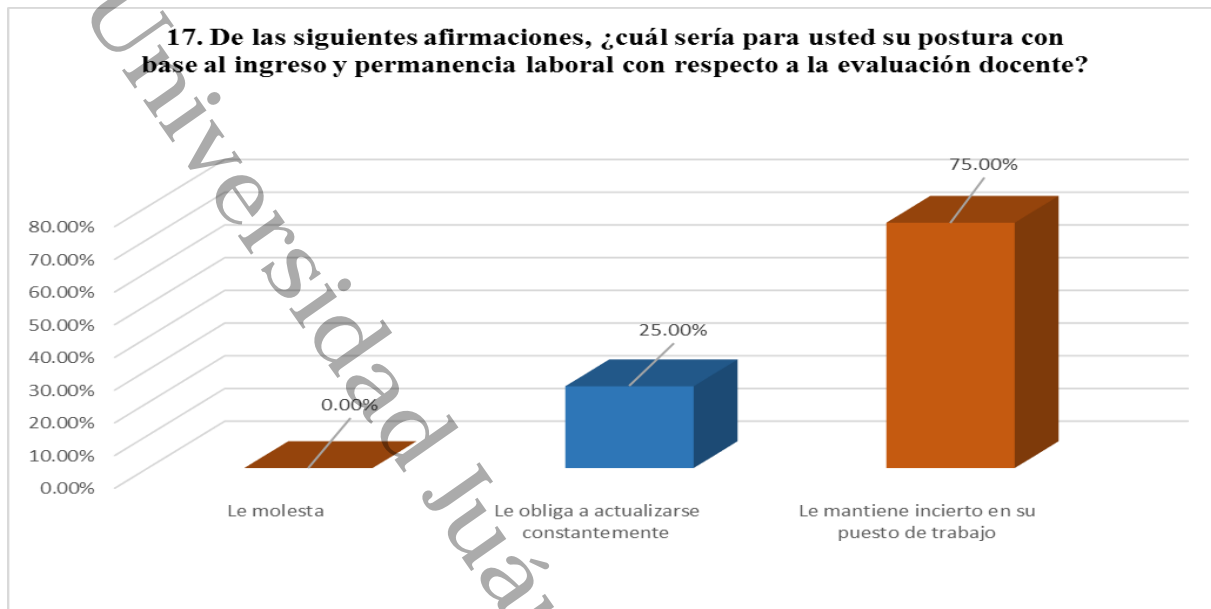


Gráfico 21. Pregunta diecisiete. Elaboración propia julio-agosto 2019.

En este gráfico, de manera contundente los docentes reflejan su postura con base en el ingreso y la permanencia laboral con respecto a la evaluación docente, en donde el 75% hace evidente su preocupación, ya que este aspecto los mantiene incierto en sus puestos de trabajo pues en cualquier momento pueden perderlo y tendrían que empezar de nuevo con todo el proceso para volver a ingresar a la plantilla docente.

A pesar de que la mayoría de los docentes se encuentran inestables en su centro de trabajo, el 25% de los maestros revelaron que el hecho de que se les evalúe tanto para ingresar como para permanecer en el gremio docente, los obliga a actualizarse constantemente, lo que pueden verlo como un reto, pero al mismo tiempo les acarrea beneficios al tener conocimiento actual en lo que concierne al ámbito educativo, sin embargo; fue nula la opinión de los docentes respecto de su molestia hacia esta evaluación.

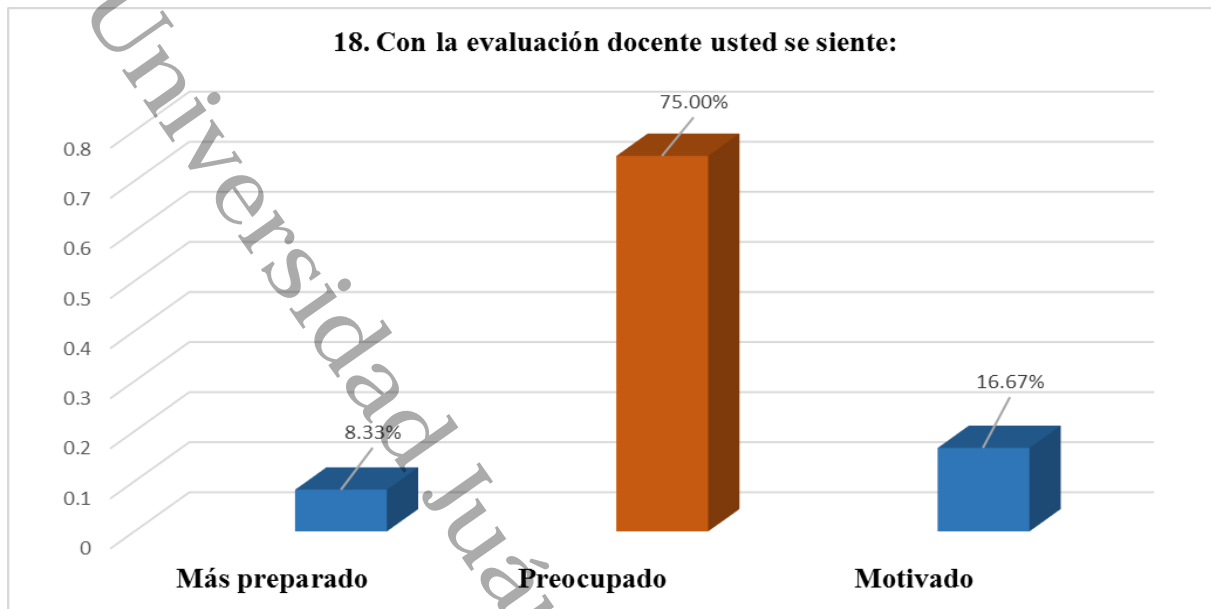


Gráfico 22. Pregunta dieciocho. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Una constante en los docentes, con respecto a la evaluación que se les realiza como parte de un requisito emitido de la Reforma Educativa 2013, es la preocupación y así lo refleja el 75.00% de los maestros en sus respuestas; de esto se contrapone el 16.67% de los docentes, los cuales indicaron que con la evaluación docente se sienten motivados y 8.33% de los profesores reflejaron una postura de sentirse más preparados.

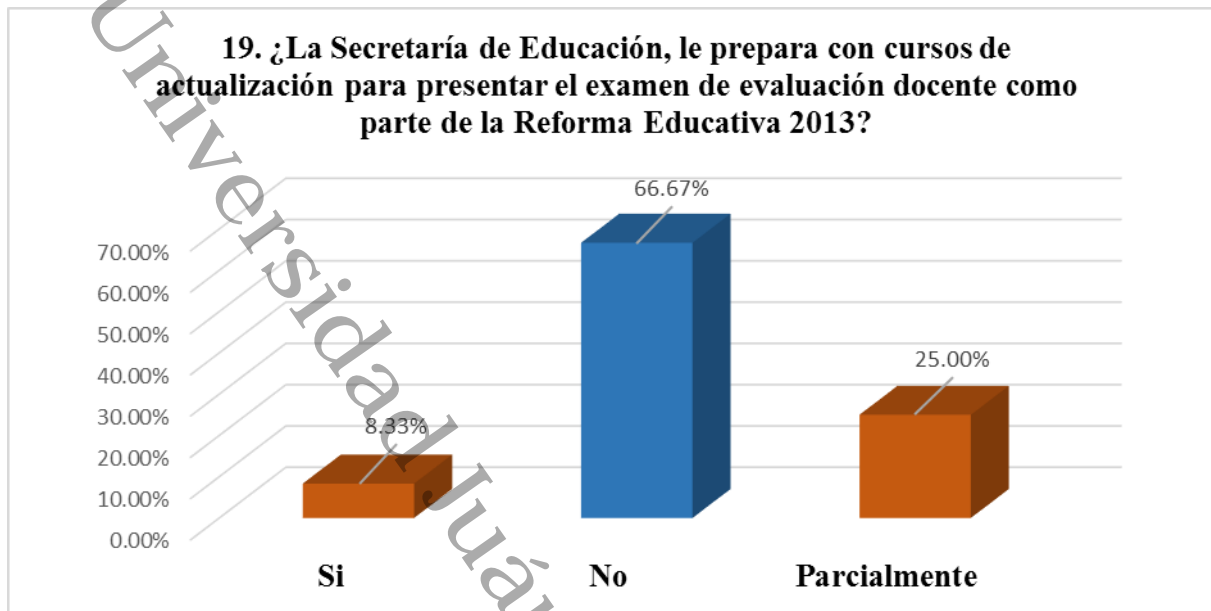


Gráfico 23. Pregunta diecinueve. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con respecto a la interrogante 19, los docentes externaron que la Secretaría de Educación no les imparte cursos de actualización previo a la presentación del examen con un 66.67% de los informantes; mientras que el 25.00% dijo obtener un curso de actualización incompleto, por lo que eligieron la opción de una preparación parcial; es así que la minoría de los profesores con un 8.33% reflejaron en los resultados del instrumento que la SEP sí los prepara con cursos de actualización para presentar el examen de evaluación docente.

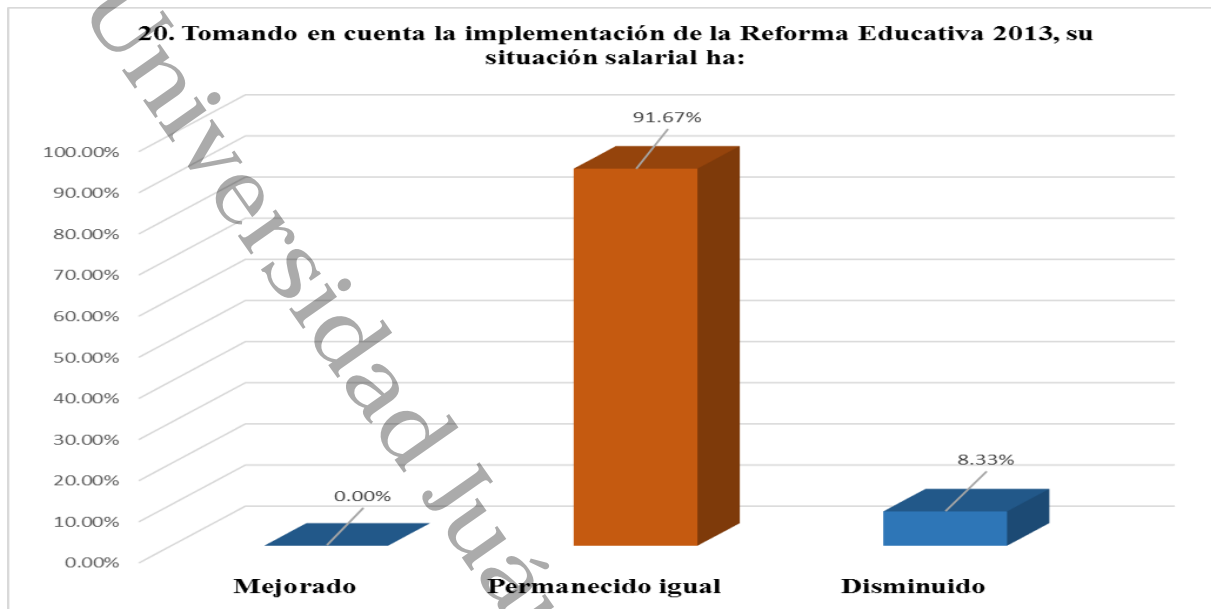


Gráfico 24. Pregunta veinte. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Dentro del discurso de la Reforma Educativa 2013, se hacía alusión a la mejora salarial como parte de uno de los beneficios de aprobar el examen de oposición en el proceso del servicio profesional docente; de esta manera y con base en las respuestas de los informantes, se obtuvo que el 91.67% señaló que su situación salarial ha permanecido exactamente igual. Asimismo, el 8.33% de los profesores indicaron que su salario ha disminuido y, como dato real complementario, ningún docente ha visto un aumento en su situación salarial, lo cual se ve expresado en la gráfica con el 0.00%.

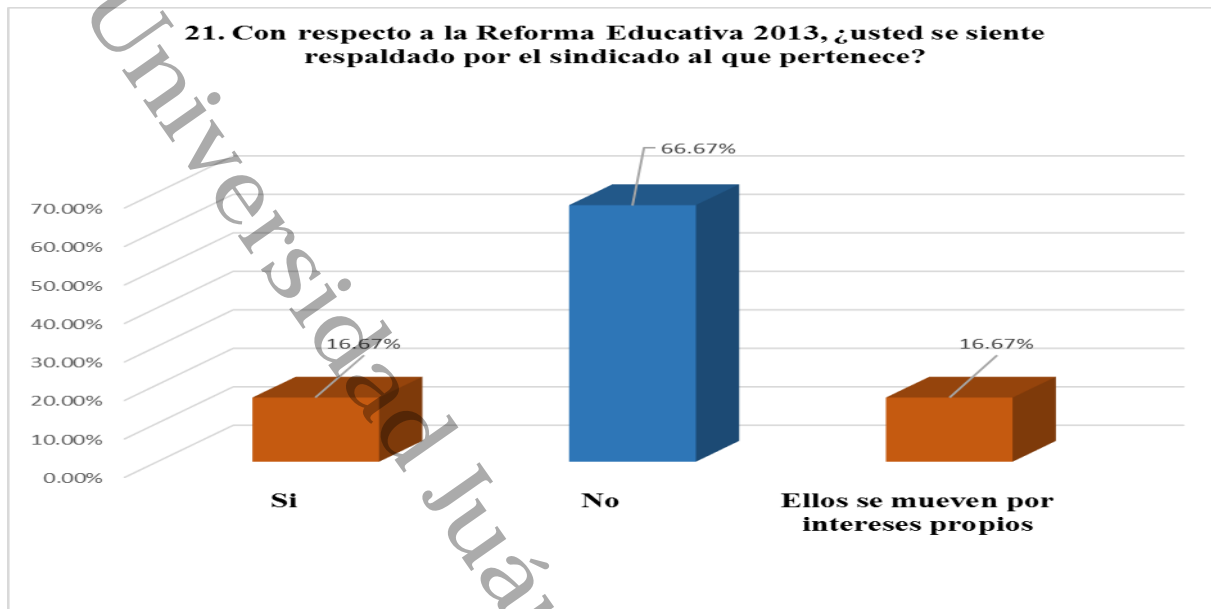


Gráfico 25. Pregunta veintiuno. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Dentro de las funciones de un sindicato se encuentra el hecho de brindar protección a sus agremiados; sin embargo, cuando se les preguntó a los maestros si se sentían respaldados por el sindicato al que pertenecían, el 66.67% mencionó que no, ya que no atendían las quejas que tenían sobre la imposición de la Reforma Educativa 2013.

A esto se le suma la respuesta de un 16.67% de profesores expresaron que los sindicatos se mueven solo por intereses propios y no en favor de los maestros. En este mismo nivel del porcentaje, los docentes participantes en el estudio, dijeron que sí han sido respaldados como agremiados a sus sindicatos.

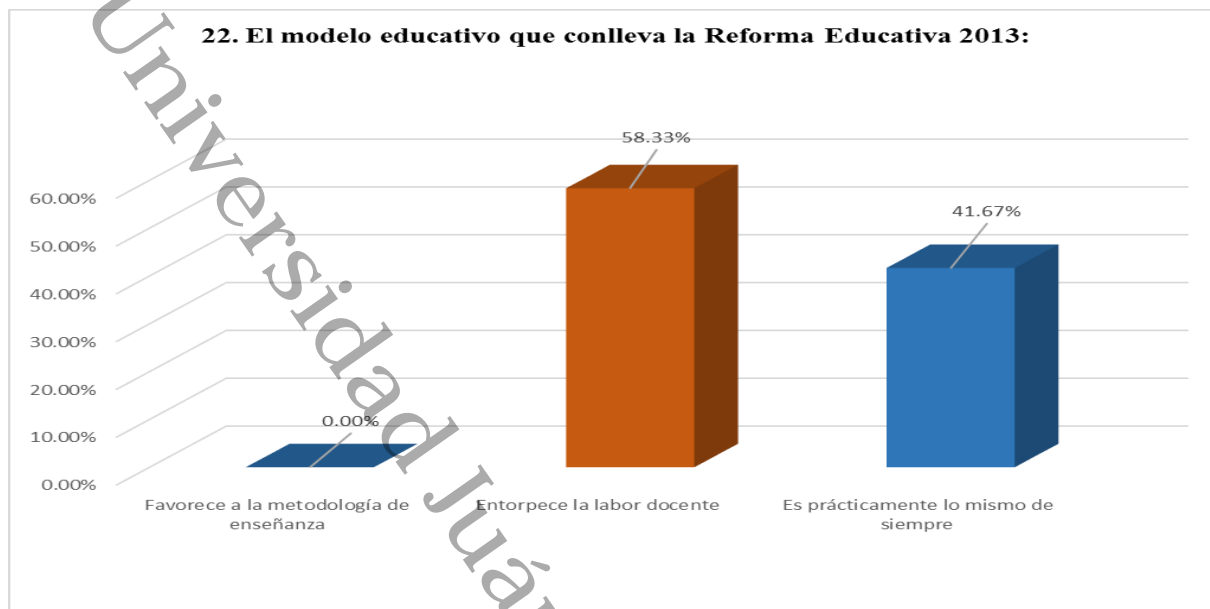


Gráfico 26. Pregunta veintidós. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Con el surgimiento de la Reforma Educativa se vino un cambio estructural y controversial, por lo cual, dentro de las respuestas emitidas por los docentes, se encontró que un 58.33% de los maestros respondieron que el modelo educativo actual solo entorpece la labor docente y el 41.67% de los maestros aseveraron que ese modelo educativo es prácticamente lo mismo de siempre.

Ningún maestro afirmó estar a favor del modelo educativo, y esto se vio reflejado con el 0.00% de los participantes ya que no perciben que se favorezca a la metodología de enseñanza tanto dentro como fuera de las aulas de clase.

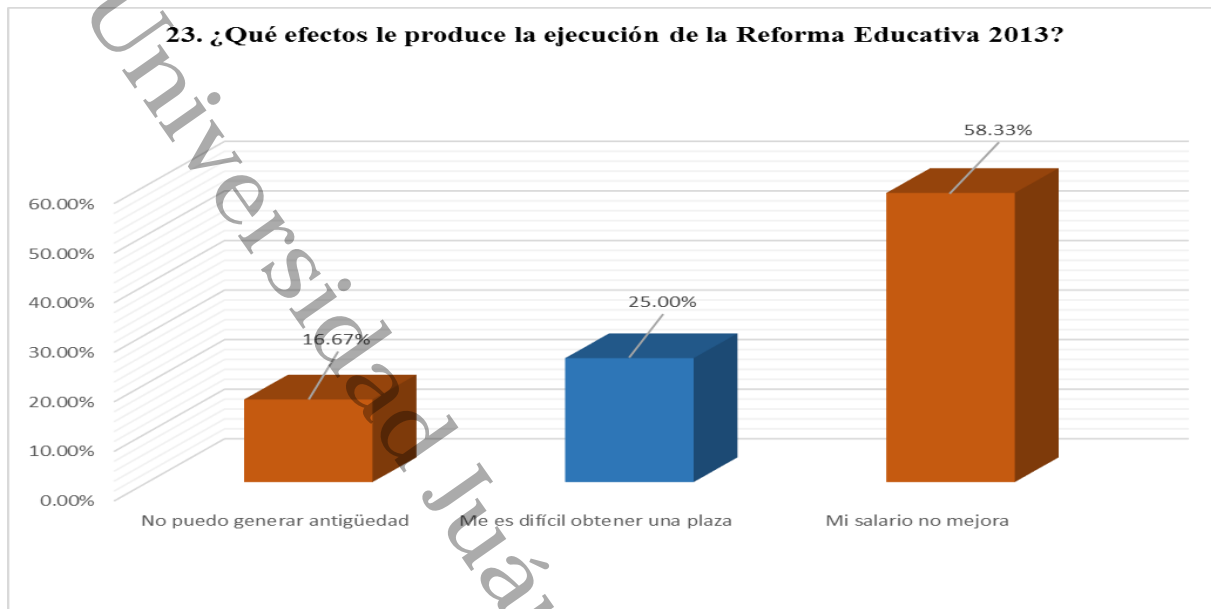


Gráfico 27. Pregunta veintitrés. Elaboración propia julio-agosto 2019.

Uno de los mayores efectos que le produce la ejecución de la Reforma Educativa 2013 a los maestros encuestados es el hecho de que su salario no mejora, lo cual se vio manifiesto con un 58.33% de los docentes que así lo afirmaron; en segundo lugar se encuentra la realidad de muchos profesores a los que les es difícil obtener una plaza con un 25% y con un 16.67% de los profesores les preocupa el hecho de que no pueden generar antigüedad laboral, ya que la Reforma Educativa 2013 estableció solo contratos a los maestros que decidan dedicarse al servicio profesional docente.

CONCLUSIONES

La acción de modificar la Reforma Educativa 2013, con el fin cubrir las necesidades que la sociedad demanda en materia educativa, no está exenta de enfrentarse a reacciones tanto negativas como positivas por quienes son la parte involucrada de estas políticas.

Es así que, en este trabajo de investigación se analizaron las percepciones que los docentes de educación primaria de la escuela Graciela Madrazo de Pintado del municipio de Centro, Tabasco, demostraron respecto a la Reforma Educativa 2013.

En relación al primer objetivo del presente proyecto que consistió en conocer la percepción que tienen los profesores de nivel primaria con respecto a la ley antes mencionada y su impacto en el proceso educativo, se encontró que, de acuerdo a los resultados los participantes en el estudio consideran que esta nueva reforma no mejoró la calidad en la educación y que, por el contrario, percibieron un estancamiento o, en su defecto, un retroceso en la educación.

Estas acentuaciones, no únicamente fueron manifestadas en el instrumento administrado, sino también fue resultado de la búsqueda de información respecto a otros estudios, mismos que pudieron apreciarse en el estado del conocimiento.

Con respecto al segundo objetivo que consistió en explorar el conocimiento de los maestros sobre la versión oficial de la Reforma Educativa, se descubrió que a pesar de que la mayoría de los docentes afirmó conocerla y que no estaban de acuerdo en las modificaciones que se le hicieron, muchos de ellos no supieron responder a los cambios específicos que sufrió dicha ley, por ejemplo, mencionaron las prohibiciones anexadas a este reglamento y los artículos que fueron modificados para su efecto, esto se ve confirmado por el cuestionario que se les aplicó y que, la mayoría, contestó de manera errónea.

De la misma manera, en el tercer objetivo de la presente tesis, se contrastaron las opiniones de los maestros en relación a la versión oficial de la Reforma Educativa, de donde se dedujo que, con base en los resultados de los cuestionarios aplicados a los docentes, ellos la consideran una reforma laboral, que atropella sus derechos laborales y que la evaluación docente que emana de dicha reforma, no se realiza conforme a derecho, ya que se lleva a cabo de manera inadecuada, lo que les genera preocupación e incertidumbre en sus puestos de trabajo, por lo que, ellos, consideran que esta ley debería de revisarse para hacerle mejoras.

El cuarto objetivo del presente proyecto de investigación consistió en cotejar si el desconocimiento formal de la Reforma Educativa influye en la resistencia al cambio, y de acuerdo a las respuestas arrojadas de la encuesta que se les realizó, se concluyó que muchos docentes desconocen cada cuánto debe de modificarse dicha ley, los cambios realizados en su reformulación, y que aun así, no la aceptan y piden que se modifique para que no se vean afectados tanto en su ejercicio docente, como en el aspecto económico y laboral.

Como parte del quinto objetivo, se asoció el desconocimiento de la Reforma Educativa con las acciones manifiestas por los docentes, y se concluyó que el paro de labores, las manifestaciones en las calles y la resistencia al cambio, tanto de los profesores como del personal administrativo, cuando se implementó la Reforma Educativa 2013, fueron las reacciones más recurrentes y que muchas de ellas fueron resultado de la desinformación del gremio.

Sobre el último objetivo del presente proyecto investigativo, se analizaron las ventajas y desventajas que perciben los docentes sobre la Reforma Educativa 2013, y, tomando en cuenta los resultados emanados del cuestionario aplicado a los docentes, destaca el hecho de que trajo beneficios, pero parciales; la Secretaría de Educación no los prepara para la

evaluación docente que se implementó; la situación salarial de los maestros permanece igual o, en su defecto, disminuyó; no sienten respaldo por parte de los sindicatos; el modelo educativo que acarrea dicha ley, entorpece la labor docente y consideran que es prácticamente lo mismo de siempre; para los docentes se ha vuelto difícil conseguir una plaza y esta reforma no les permite generar antigüedad, toda vez que para permanecer en el servicio profesional docente, tienen que estar siendo evaluados constantemente, lo que los mantiene inciertos en sus puestos de trabajo.

En este sentido, los docentes que se opusieron a la Reforma Educativa 2013, se organizaron y actuaron para resistirse al cambio que conllevaba la implementación de esta ley, con el propósito de derogarla o rediseñarla, pero tomando en cuenta que la gran mayoría de los maestros mantuvo incertidumbre o miedo de que sus derechos laborales fueran afectados con base en las percepciones, se emitieron opiniones de acuerdo a sus experiencias personales, donde cada docente elaboró un imaginario propio de la Reforma Educativa sin documentarse propiamente.

En cuanto a la experiencia personal de desarrollar el presente trabajo de investigación, se puede afirmar que la Reforma Educativa, es un tema de suma importancia que les compete no únicamente a los futuros egresados de la licenciatura en ciencias de la educación, sino también a quienes desde su trinchera se dedican a la gestión educativa y en donde, sin duda, los profesores-investigadores de la Casa de Estudios, así como como de otras instituciones educativas juegan un papel importante para la socialización de la misma, y como poder juntos contribuir de manera ética hacia la calidad de la educación.

Sin menoscabo alguno, el reto es grande pero la tarea es de todos y por ende estos temas y líneas de investigación no terminan únicamente con la conclusión este proyecto sino

que existen también otros espacios en dónde los egresados de ciencias de la educación pueden fortalecer sus conocimientos y competencias profesionales.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

PROPUESTAS

Tomando en cuenta todo el proceso investigativo llevado a cabo, la información emanada de los cuestionarios efectuados a los docentes y la experiencia personal adquirida en el trayecto de la realización de esta tesis, se establecen las siguientes propuestas con la intención de efectuar aportaciones a futuros investigadores afines a este tema.

- Crear una página virtual en la que se instruya a los docentes con respecto a la reestructuración de la Reforma Educativa y que al mismo tiempo aporte los documentos, con fácil acceso, actualizados y necesarios para la correcta difusión de la información.
- Establecer un foro de discusión, en la misma página virtual, donde los docentes puedan expresar sus dudas y les sean aclaradas, pero de manera fiables, tomando en cuenta la documentación que se encuentran en dicha página.
- Elaborar cursos de actualización, con valor curricular, avalados por la Secretaría de Educación, que apoyen a los docentes en su preparación hacia las futuras evaluaciones a las que serán sometidos.
- Desarrollar programas y actividades extracurriculares que estén dirigidos a los docentes, a fin de aportarles información básica sobre la reestructuración de la Reforma Educativa y de los nuevos modelos educativos que afectan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Gestionar recursos, ante la Secretaría de Educación, que permitan llevar a efecto los cursos de actualización docente con respecto a las modificaciones de la Reforma Educativa y la evaluación docente que esta conlleva.
- Consultar, de manera constante, los aciertos y desaciertos de las Reformas Educativas, observados por los docentes, tomando en cuenta su experiencia laboral frente a

grupo y hacer pública las percepciones de estos, a través de la página virtual oficial, creada para este caso.

- Establecer lazos de cooperación con los sindicatos, donde los docentes puedan externar sus inquietudes sin que estos sean sancionados.
- Fortalecer en los licenciados en ciencias de la educación temas de política educativa, a fin de que estos egresen de la carrera con conocimientos sólidos que le permita enfrentarse de manera más óptima al campo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. J. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2003, p. 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110111>.
- Castillo, A. G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 637-652. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848007.pdf>.
- Castillo, N. M. (2010). La profesión docente. Revista médica de Chile, vol. 138, núm. 7, junio-julio, 2010, pp. 902-907. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000700017.
- Castro, P. M. & Morales, R. M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista electrónica educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>.
- CNTE. (2013). Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Artículos sobre educación, Primera edición, julio, 2013, pp. 05-07. Recuperado de <http://www.rebelion.org/docs/171157.pdf>.
- Contreras S. G. (2015). ¿Ser o no ser... docente, educador, profesor o maestro? Red iberoamericana de comunicación y divulgación científica - OEI, febrero, 2015, pp. 01. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ser-o-no-ser-docente-educador-profesor-o-maestro>.

- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw.
- Cordero, A. G. & Luna, S. E. & Patiño, A. N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Sinéctica, núm. 4, diciembre, 2013, pp. 2-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008.
- Crespillo, A. E. (2010). Pedagogía magna: La escuela como institución educativa. Revista digital, núm. 5, noviembre, 2010, pp. 257-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=14522>.
- Dávila, N. G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus, vol. 12, núm. Extraordinario, 2006, pp. 180-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>.
- Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 5, núm. 2, noviembre, 2003, pp. 1-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005.
- Díaz-Barriga, A. F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. Revista Iberoamericana de Educación Superior. vol.3 no.7 México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002.

- Díaz-Barriga, C. A. & Inclán, E. C. (2001). El docente en las Reformas Educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril, 2001, pp. 17-41. Recuperado de file:///F:/Tesis_Enrique/rie25a01.PDF.
- Echenique, V. L. & Muñoz, A. A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Revista Espacios Públicos*, vol. 16, núm. 36, enero-abril, 2013, pp. 77-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67626913010>.
- Gil, A. M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 23, núm.76, enero-marzo, 2018, pp. 303-321. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303.
- Gómez, C. M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Revista Innovación Educativa (Méx. DF)*, vol.17, núm.74, mayo-agosto. 2017, pp. 143-164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>.
- Hamui, S. A. & Varela, R. M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, vol.2, núm. 5, julio-septiembre, 2013, pp. 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572013000100009&lng=pt&nrm=iso.
- Hernández, M. D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Artículo de investigación*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 40-54. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LasConcepcionesDeLosDocentesDePrimariaSobreLaEscri-4782256.pdf>.

- HillPelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. Telos vol. 2, núm. 2, enero, 2000, pp. 347-352. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-MetodosCuantitativosYCualitativos-6436313.pdf.
- INEE. (2018). Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/gaceta_agosto/diciembre/G09ESP.pdf.
- INEE. (2015). Los Docentes en México, Informe 2015. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>.
- INIDE. (2015). La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Documentos de investigación, núm. 7, agosto, 2015, pp. 01-56. Recuperado de http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf.
- Jácome, L. I. M. & López, V. J. (2016). El estudio de caso en las ciencias empresariales. Revista empresarial, vol. 10, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 39-43. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EIEstudioDeCasoEnLasCienciasEmpresariales-5924581.pdf.
- Lafrancesco, V. G. M. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Libro ISBN, segunda edición, febrero, 2005, pp. 25. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=J8GWJc7mCbkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

- Latapí, S. P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.14, núm. 40, enero-marzo, 2009, pp. 255-287. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, núm. 39, octubre-diciembre, 2007, pp. 595-604. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20200/articulo2.pdf;jsessionid=4D6A5A9F683B140445C2B509D0856EA7?sequence=2>.
- Ley General de Educación. (2018). Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Martínez, R. F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, no.40, enero-junio, 2013, pp. 01-11. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100006.
- Martínez, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, 2001, pp. 17-34. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a01.htm>.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 243-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=36021230010>.

- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma Reforma Educativa. *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, Issue 169, enero-marzo, 2014, Pp. 25-45. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000047#fn0035>.
- Moreno, O. T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. I, núm. 2, 2010, pp. 84-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994006.pdf>.
- Moss, P. A. Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, pp20-28, 1996. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>
- Naranjo, F. G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. , *Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, enero-junio, 2011, pp. 01-28. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>.
- Ocampo, L. J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, 2005, pp. 139-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>.
- Orozco, C. J. C. & Olaya, T. A. & Villate, D. V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51, septiembre-diciembre, 2009, pp. 161-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80012433010.pdf>.

- Pérez, R. A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>.
- Piñero, R. S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>.
- Rangel, M. (2009). Teoría de la Representación Social: Revisión de enfoques significativos para la investigación. *Revista Xihmai*, vol. 4, núm. 07, noviembre, 2009, pp. 3-46. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-TeoriaDeLaRepresentacionSocial-4953795%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-TeoriaDeLaRepresentacionSocial-4953795%20(1).pdf).
- Reforma Educativa, Marco Normativo. (2015). Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- Ruíz, C. G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp. 51-60. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, México, abril-junio, 2008, pp. 419-443. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a5.pdf>.

- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf.
- SEP. (2000). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf.
- Tapia, G. L. A. (2017). Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. 47, núm. 2, 2017, pp. 85–114. Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/02/t_2017_2_05.pdf.
- UNESCO. (2007). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Recuperado de http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/ESP_complet_2007.pdf.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, junio, 2008, pp. 01-16. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AlgunosMarcosReferencialesEnLaEvaluacionDelDesempe-2789092.pdf>.
- Valencia, E. L. (2012). La relación Ejecutivo-Legislativo en la elaboración de políticas públicas. *CONfinés de relaciones internacionales y ciencia política*, vol.8, núm.16, agosto-diciembre, 2012, pp. 11-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692012000200002.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: McGraw.

Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales, vol. 6, 2004, pp. 194-208. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-UnaRevisiónYActualizaciónDelConceptoDeCurrículo-6436492.pdf.

Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Revista electrónica de educación Sinéctica, núm. 30, 2008, pp. 1-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

APÉNDICES

El presente cuestionario tiene como propósito conocer su percepción respecto a la “Reforma Educativa 2013”. El objetivo de la misma, es recabar datos que den sustento al apartado metodológico de un proyecto de investigación en el nivel superior. Tenga la seguridad que la información que pueda proporcionar, será tratada con mucha discreción y confidencialidad. Agradezco su valioso apoyo y disposición.

Sexo:		Edad:	Antigüedad laboral:	
Masculino ()	Femenino ()			
Nivel de estudios profesionales			Grado y grupo que atiende frente a grupo:	
Licenciatura () Maestría () Doctorado ()				
Sindicato al que pertenece:		SNTE () SITET () CNTE () SITEM () GNTE ()		

Instrucciones: Subraye la respuesta que considere pertinente

1. ¿Sabe usted qué es una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

2. ¿Considera que la Reforma Educativa es una reforma laboral?

- a. Si
- b. No
- c. Me es indiferente

3. Considera que al establecerse una Reforma Educativa trae para usted beneficios

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

4. Con la actual Reforma Educativa, usted ¿cree que mejore la calidad en la educación?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

5. ¿Está usted de acuerdo con las modificaciones que implementó el presidente Enrique Peña Nieto a la Reforma Educativa vigente?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

6. ¿Conoce usted cada cuanto debe modificarse una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Cada periodo de gobierno

7. ¿Por qué es importante la renovación a la Reforma Educativa?

- a. Porque beneficia a la educación
- b. Porque los maestros mejoran su práctica educativa
- c. Porque se tienen deficiencias en el sistema y es necesario atenderlas
- d. Porque se mejora la infraestructura escolar

8. En cuanto a la Reforma Educativa vigente, ¿cuál es su opinión al respecto?

- a. Evalúa adecuadamente a los docentes
- b. Atropella sus derechos laborales
- c. Agiliza el aprendizaje en los alumnos

9. ¿Cuáles serían las prohibiciones de la Reforma Educativa?

- a. La autonomía de gestión de las escuelas
- b. La venta de comida chatarra en las escuelas
- c. A los padres de familia ser observadores en los procesos de evaluación de los docentes

10. Con respecto a la Reforma Educativa, ¿cuáles fueron los artículos constitucionales que fueron modificados?

- a. 1º y 3º
- b. 3º y 27º
- c. 3º y 73º

11. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones considera usted que fue un agregado que se implementó en la Reforma Educativa vigente?

- a. Material de apoyo en las escuelas
- b. La calidad educativa
- c. La promoción de la lectura

12. De las siguientes opciones, ¿Qué acción considera usted que fue la más recurrente cuando se implementó la Reforma Educativa actual?

- a. Manifestaciones en las calles
- b. Paro de labores
- c. Resistencia al cambio de docentes y administrativos

13. ¿Considera usted que la evaluación docente se realiza conforme a derecho?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

14. Usted considera que con la Reforma Educativa en la educación pública se ha:

- a. Avanzado
- b. Estancado
- c. Retrocedido

15. Usted considera que la reforma Educativa debe:

- a. Quedarse a como está
- b. Cancelarse
- c. Revisar para mejorar

16. A partir de la Reforma Educativa vigente, la evaluación docente que se realiza es:

- a. Adecuada
- b. Inadecuada
- c. Irrelevante

17. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál sería para usted su postura con base al ingreso y permanencia laboral con respecto a la evaluación docente?

- a. Le molesta
- b. Le obliga a actualizarse constantemente
- c. Le mantiene incierto en su puesto de trabajo

18. Con la evaluación docente usted se siente:

- a. Más preparado
- b. Preocupado
- c. Motivado

19. ¿La Secretaría de Educación, le prepara con cursos de actualización para presentar el examen de evaluación docente como parte de la Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

20. Tomando en cuenta la implementación de la Reforma Educativa vigente, su situación salarial ha:

- a. Mejorado
- b. Permanecido igual
- c. Disminuido

21. Con respecto a la Reforma Educativa actual, ¿usted se siente respaldado por el sindicato al que pertenece?

- a. Si
- b. No
- c. Ellos se mueven por intereses propios

22. El modelo educativo que conlleva la actual Reforma Educativa:

- a. Favorece a la metodología de enseñanza
- b. Entorpece la labor docente
- c. Es prácticamente lo mismo de siempre

23. ¿Qué efectos le produce la ejecución de la Reforma Educativa vigente?

- a. No puedo generar antigüedad
- b. Me es difícil obtener una plaza
- c. Mi salario no mejora

El presente cuestionario tiene como propósito conocer su percepción respecto a la “Reforma Educativa 2013”. El objetivo de la misma, es recabar datos que den sustento al apartado metodológico de un proyecto de investigación en el nivel superior. Tenga la seguridad que la información que pueda proporcionar, será tratada con mucha discreción y confidencialidad. Agradezco su valioso apoyo y disposición.

Sexo:	Edad:	Antigüedad laboral:
Masculino () Femenino ()		
Nivel de estudios profesionales		Grado y grupo en el que actualmente imparte clases:
Licenciatura () Maestría () Doctorado ()		
Sindicato al que pertenece:	SNTE () CNTE () SITEM () GNTE ()	

Instrucciones: Subraye la respuesta que considere pertinente.

1. ¿Sabe usted qué es una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

2. ¿Considera que la Reforma Educativa es una reforma laboral?

- a. Si
- b. No
- c. Me es indiferente

3. Considera que al establecerse una Reforma Educativa trae para usted beneficios

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

4. Con la actual Reforma Educativa, usted ¿cree que mejore la calidad en la educación?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

5. ¿Está usted de acuerdo con las modificaciones que implementó el presidente Enrique Peña Nieto a la Reforma Educativa 2013?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

6. ¿Conoce usted cada cuánto debe modificarse una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Cada periodo de gobierno

7. ¿Por qué es importante la renovación a la Reforma Educativa?

- a. Porque beneficia a la educación
- b. Porque los maestros mejoran su práctica educativa
- c. Porque se tienen deficiencias en el sistema y es necesario atenderlas
- d. Porque se mejora la infraestructura escolar

8. En cuanto a la Reforma Educativa vigente, ¿cuál es su opinión al respecto?

- a. Evalúa adecuadamente a los docentes
- b. Atropella sus derechos laborales
- c. Agiliza el aprendizaje en los alumnos

9. ¿Cuál sería una de las prohibiciones de la Reforma Educativa 2013?

- a. La autonomía de gestión de las escuelas

- b. La venta de comida chatarra en las escuelas
- c. A los padres de familia ser observadores en los procesos de evaluación de los docentes

10. Con respecto a la Reforma Educativa, ¿cuáles fueron los artículos constitucionales que fueron modificados?

- a. 1° y 3°
- b. 3° y 27°
- c. 3° y 73°

11. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones considera usted que fue un agregado que se implementó en la Reforma Educativa vigente?

- a. Material de apoyo en las escuelas
- b. La calidad educativa
- c. La promoción de la lectura

12. De las siguientes opciones, ¿qué acción considera usted que fue la más recurrente cuando se implementó la Reforma Educativa 2013?

- a. Manifestaciones en las calles
- b. Paro de labores
- c. Resistencia al cambio de docentes y administrativos

13. ¿Considera usted que la evaluación docente se realiza conforme a derecho?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

14. Usted considera que con la Reforma Educativa 2013 en la educación pública se ha:

- a. Avanzado
- b. Estancado
- c. Retrocedido

15. Usted considera que la reforma Educativa debe:

- a. Quedarse a como está
- b. Cancelarse
- c. Revisar para mejorar

16. A partir de la Reforma Educativa vigente, la evaluación docente que se realiza es:

- a. Adecuada
- b. Inadecuada
- c. Irrelevante

17. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál sería para usted su postura con base al ingreso y permanencia laboral con respecto a la evaluación docente?

- a. Le molesta
- b. Le obliga a actualizarse constantemente
- c. Le mantiene incierto en su puesto de trabajo

18. Con la evaluación docente usted se siente:

- a. Más preparado
- b. Preocupado
- c. Motivado

19. ¿La Secretaría de Educación, le prepara con cursos de actualización para presentar el examen de evaluación docente como parte de la Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

20. Tomando en cuenta la implementación de la Reforma Educativa 2013, su situación salarial ha:

- a. Mejorado

b. Permanecido igual

c. Disminuido

21. Con respecto a la Reforma Educativa actual, ¿usted se siente respaldado por el sindicato al que pertenece?

a. Si

b. No

c. Ellos se mueven por intereses propios

22. El modelo educativo que conlleva la Reforma Educativa 2013:

a. Favorece a la metodología de enseñanza

b. Entorpece la labor docente

c. Es prácticamente lo mismo de siempre

23. ¿Qué efectos le produce la ejecución de la Reforma Educativa 2013?

a. No puedo generar antigüedad

b. Me es difícil obtener una plaza

c. Mi salario no mejora

El presente cuestionario tiene como propósito conocer su percepción respecto a la "Reforma Educativa 2013". El objetivo de la misma, es recabar datos que den sustento al apartado metodológico de un proyecto de investigación en el nivel superior. Tenga la seguridad que la información que pueda proporcionar, será tratada con mucha discreción y confidencialidad. Agradezco su valioso apoyo y disposición.

Sexo:	Edad:	Antigüedad laboral:
Masculino () Femenino (X)	47 años	24 años
Nivel de estudios profesionales		Grado y grupo en el que actualmente imparte clases:
Licenciatura (X) Maestría () Doctorado ()	4º B (primaria)	
Sindicato al que pertenece:	SNTE (X) CNTE () SITEM () GNTTE ()	

Instrucciones: Subraye la respuesta que considere pertinente.

1. ¿Sabe usted qué es una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

2. ¿Considera que la Reforma Educativa es una reforma laboral?

- a. Si
- b. No
- c. Me es indiferente

3. Considera que al establecerse una Reforma Educativa trae para usted beneficios

- a. Si se supone que así debería ser.
- b. No
- c. Parcialmente

4. Con la actual Reforma Educativa, usted ¿cree que mejore la calidad en la educación?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

5. ¿Está usted de acuerdo con las modificaciones que implementó el presidente Enrique Peña Nieto a la Reforma Educativa 2013?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

6. ¿Conoce usted cada cuánto debe modificarse una Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Cada periodo de gobierno

7. ¿Por qué es importante la renovación a la Reforma Educativa?

- a. Porque beneficia a la educación
- b. Porque los maestros mejoran su práctica educativa
- c. Porque se tienen deficiencias en el sistema y es necesario atenderlas
- d. Porque se mejora la infraestructura escolar

8. En cuanto a la Reforma Educativa vigente, ¿cuál es su opinión al respecto?

- a. Evalúa adecuadamente a los docentes
- b. Atropella sus derechos laborales
- c. Agiliza el aprendizaje en los alumnos

9. ¿Cuál sería una de las prohibiciones de la Reforma Educativa 2013?

- a. La autonomía de gestión de las escuelas

- b. La venta de comida chatarra en las escuelas
- c. A los padres de familia ser observadores en los procesos de evaluación de los docentes

10. Con respecto a la Reforma Educativa, ¿cuáles fueron los artículos constitucionales que fueron modificados?

- a. 1° y 3°
- b. 3° y 27°
- c. 3° y 73°

11. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones considera usted que fue un agregado que se implementó en la Reforma Educativa vigente?

- a. Material de apoyo en las escuelas
- b. La calidad educativa
- c. La promoción de la lectura

12. De las siguientes opciones, ¿qué acción considera usted que fue la más recurrente cuando se implementó la Reforma Educativa 2013?

- a. Manifestaciones en las calles
- b. Paro de labores
- c. Resistencia al cambio de docentes y administrativos

13. ¿Considera usted que la evaluación docente se realiza conforme a derecho?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

14. Usted considera que con la Reforma Educativa 2013 en la educación pública se ha:

- a. Avanzado
- b. Estancado
- c. Retrocedido

15. Usted considera que la reforma Educativa debe:

- a. Quedarse a como está
- b. Cancelarse
- c. Revisar para mejorar

16. A partir de la Reforma Educativa vigente, la evaluación docente que se realiza es:

- a. Adecuada
- b. Inadecuada
- c. Irrelevante

17. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál sería para usted su postura con base al ingreso y permanencia laboral con respecto a la evaluación docente?

- a. Le molesta
- b. Le obliga a actualizarse constantemente
- c. Le mantiene incierto en su puesto de trabajo

18. Con la evaluación docente usted se siente:

- a. Más preparado
- b. Preocupado
- c. Motivado

19. ¿La Secretaría de Educación, le prepara con cursos de actualización para presentar el examen de evaluación docente como parte de la Reforma Educativa?

- a. Si
- b. No
- c. Parcialmente

20. Tomando en cuenta la implementación de la Reforma Educativa 2013, su situación salarial ha:

- a. Mejorado

b. Permanecido igual

c. Disminuido

21. Con respecto a la Reforma Educativa actual, ¿usted se siente respaldado por el sindicato al que pertenece?

a. Si

b. No

c. Ellos se mueven por intereses propios

22. El modelo educativo que conlleva la Reforma Educativa 2013:

a. Favorece a la metodología de enseñanza

b. Entorpece la labor docente

c. Es prácticamente lo mismo de siempre

23. ¿Qué efectos le produce la ejecución de la Reforma Educativa 2013?

a. No puedo generar antigüedad

b. Me es difícil obtener una plaza

c. Mi salario no mejora