



DISTANCIAMIENTO ENTRE PROFESORES Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS, DE ENRIQUE PEÑA NIETO A ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR.

Paulina Araceli Romo Rodríguez

Universidad Autónoma de Aguascalientes

paulina.romo@edu.uaa.mx

Salvador Camacho Sandoval

Universidad Autónoma de Aguascalientes

camacho_sal@yahoo.com.mx

Área temática: Currículo

Línea temática: Políticas curriculares y reformas curriculares

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En este trabajo se analizan dos reformas educativas del periodo 2012-2022, el cual representa los sexenios de Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador. Se inicia reflexionando sobre las propuestas de la reforma de Peña Nieto y las reacciones de diferentes actores y organizaciones educativas, asimismo, se describen los resultados de un estudio realizado en escuelas primarias de Aguascalientes que identificó los niveles de preocupaciones en profesores respecto a las propuestas curriculares del Modelo Educativo 2016. Luego, se abordan algunas medidas de la última reforma educativa, promovida por López Obrador, y se exponen opiniones de autoridades educativas del mismo estado. En conclusión, las reformas educativas pueden generar polémica y cuestionamientos sobre su pertinencia y los mecanismos de implementación, toda vez que parecen diferir respecto de la realidad educativa que los docentes experimentan, además, se espera su remplazo por otras cuando sucede un cambio de gobierno.

Palabras clave: reforma curricular, política educativa, participación del profesor, práctica docente.

Introducción

El gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) impulsó una reforma educativa que incidió en varios elementos del sistema educativo, no obstante, especialistas y críticos en educación afirmaron que existía un modelo autoritario con una evaluación docente que agredía a los docentes (Díaz, 2017). Posteriormente, el gobierno de López Obrador elaboró una reforma curricular en educación básica como parte del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), partió de cuestionamientos sobre principios neoliberales que se enfocaban en las mediciones y a la calidad como un concepto empresarial, por lo que se establecieron principios de fomento a la identidad mexicana, responsabilidad ciudadana, respeto a la integridad humana, entre otros.

En ambos escenarios, la falta de participación del magisterio se observó en la elaboración de las reformas educativas. Diversos actores educativos mencionan que las propuestas de gobierno no difieren de lo que otros han planteado e incluso perciben deficiencias significativas en los mecanismos de actualización docente.

En suma, las propuestas derivadas de las reformas no llegan a concretarse en el aula como las autoridades educativas lo esperan, toda vez que existen problemas que provocan distanciamiento. Las reformas no siempre representan mejoras para las escuelas, pueden surgir resistencias y rechazo por parte de los docentes cuando observan que su trabajo está inmerso en un ambiente de modificaciones frecuentes que no están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en contextos reales (Clement, 2014).

Las opiniones de los docentes no son consideradas en la elaboración de reformas educativas, además, las interpretaciones sobre las propuestas de cambio son diferentes entre ellos y las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los profesores perciben que sus necesidades no son atendidas y que las propuestas curriculares no corresponden a la visión de lo que conforma a la práctica educativa en las escuelas donde trabajan.

Desarrollo

Una reforma educativa es el conjunto de intervenciones de política que ocurren a nivel macrosistémico y son diseñadas por los gobiernos (Zorrilla, 2002). Su alcance es amplio y requiere de tiempo para que sus resultados sean visibles, en este proceso se modifican ciertos elementos como la normatividad del trabajo docente, la gestión del sistema educativo y los materiales que se emplean para el trabajo en el aula. Se identifican algunos factores que pueden influir en la implementación, los cuales se abordan en cuatro grupos.

En el primer grupo están la planeación y los mecanismos de implementación. Es deseable que exista un diagnóstico real que ofrezca un panorama de la realidad educativa, igualmente, la reforma armonizar con tres elementos: 1) las necesidades locales, 2) la introducción de los

cambios en las escuelas y el seguimiento al trabajo y 3) los resultados obtenidos durante todo el proceso. Cuando esto no ocurre surgen dos mundos, uno representa a quienes diseñan políticas y el otro reúne a la comunidad escolar que implementa los cambios, por consiguiente, el efecto de la reforma es limitado (Terhart, 2013).

El segundo grupo considera tres circunstancias en las que se da la práctica educativa: 1) la relación entre el número de alumnos por grupo y la diversidad de necesidades de aprendizaje inciden en la planeación, adaptación y dosificación de los contenidos curriculares, esto a la par del control de grupo; 2) la infraestructura y el nivel de equipamiento de las escuelas pueden facilitar u obstaculizar el trabajo en el aula y la concreción de los cambios; 3) la noción de que el logro académico está relacionado con el desempeño docente, no obstante, el trabajo del profesor involucra diversas actividades, tanto académicas como administrativas, lo que complejiza su labor (Ortega, 2017; Ruiz, 2012).

El tercer grupo se relaciona con las resistencias hacia el replanteamiento del trabajo docente. La asimilación de nuevos referentes puede generar expresiones de frustración, incompetencia y desilusión, así como la percepción de una pérdida de tiempo y la falta de apoyo en el proceso (Fullan y Stiegelbauer, 2007). Es común que surjan inquietudes y desconfianza al enfrentarse a una reforma porque frecuentemente se obliga a modificar la forma de trabajo o incorpora tareas extra a las actividades diarias. Estas reacciones se deben a la noción de tener que invertir un esfuerzo considerable durante la implementación, a la percepción de que no existen mejoras para el trabajo docente y la sensación de que las propuestas de la reforma conforman una dinámica pedagógica impuesta (Carbonell, 1996).

Lo anteriormente descrito otorga un panorama para reflexionar en que los alcances de una reforma educativa son limitados. En este sentido, Carbonell (1996) menciona que, además de un cambio en la educación, también es necesaria una transformación social que permita el desarrollo integral de las personas. En el caso de la sociedad mexicana, el Centro de Estudios Económicos (CEE) (2013) señala que los problemas existentes son diversos, por lo tanto, el sistema educativo no puede resolver por completo aquellos que llegan a incidir en el ámbito educativo.

Reforma educativa del 2012 y reacciones de oposición

En 2012 la reforma educativa formó parte de un conjunto de cambios impulsados por el Pacto por México, documento firmado por el Partido Revolucionario Institucional, el Partido Acción Nacional y el Partido de la Revolución Democrática. La reforma educativa se concretó en nuevas leyes y planes que incluyeron la modificación de la Ley General de Educación, también se dio mayor autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y, particularmente, se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que provocó divisiones entre actores educativos, particularmente en los profesores.

El gobierno esperaba que sus leyes fueran la base para mejorar la educación, por ello influyó en algunos elementos del sistema educativo como el control docente, los contenidos curriculares, el gobierno del sistema y las instituciones escolares. En 2014, se convocó a diferentes actores educativos a participar en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, posteriormente, los planteamientos de los foros se concentraron en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 para someterla a consulta pública en julio de ese año.

La SEP (2017a) reportó una gran aprobación de los principios éticos y una opinión positiva respecto a los fines de la educación. El ME se estableció en 2016 y fue el eje de la reforma que sustentó los cambios en educación con la intención de formar personas con motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar (SEP, 2017b). Con base en una consulta documental, se identifican tres innovaciones curriculares: la integración de la Educación Socioemocional al currículo, la reorganización de las orientaciones didácticas en tres bloques y la adición de la Autonomía Curricular.

La Educación Socioemocional (ES) se definió como un proceso de aprendizaje para integrar y promover conceptos, valores, actitudes y habilidades fundamentales en la comprensión y manejo de las emociones. Se conformó de cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) que guiaron la interacción en cada sesión para desarrollar habilidades específicas evaluadas por indicadores de logro, es decir, conductas y actitudes que los alumnos podían mostrar como resultado de haber adquirido una habilidad (SEP, 2017a).

Las orientaciones didácticas se definieron como un conjunto de estrategias generales para la enseñanza de cada asignatura, ofrecieron recomendaciones concretas de buenas prácticas educativas probadas en el aula y orientadas al logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2017b). Un cambio notable fue la reducción de cinco a tres bloques, además, los docentes elegirían el momento y los contenidos que se abordarían a lo largo de cada trimestre para lograr los aprendizajes esperados.

La Autonomía Curricular (AC) fue un elemento que se añadió por primera vez al currículo y otorgó a las escuelas la facultad para decidir sobre una parte de este. El objetivo fue atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos con base en las características de la zona de inserción de cada escuela. Incluyó propuestas de contenidos relacionados con líneas de aprendizaje establecidas en cinco ámbitos: 1) ampliar la formación académica, 2) potenciar el desarrollo personal y social, 3) nuevos contenidos relevantes, 4) conocimientos regionales y 5) proyectos de impacto social. Cada una debía ponerse en práctica en espacios curriculares denominados “clubes”, organizados en diferentes periodos lectivos a partir del tipo de jornada (SEP, 2017a).

A finales del ciclo escolar 2017-2018, la SEP habilitó una plataforma virtual para los profesores se capacitaran en el plan de estudios y ampliaran sus conocimientos del ME. No obstante, en el ciclo escolar 2018-2019, el ME se implementó con una débil participación de los profesores, conjuntamente, especialistas en educación afirmaban que la reforma partía de un modelo autoritario, con una evaluación de desempeño que agredía a los maestros (Díaz, 2017). Para

otros, la reforma tenía un carácter vertical y forzado que trastocaba las dinámicas de colectivos de maestros y que tenía una lógica que no era educativa, porque la trascendía e involucraba fuertes intereses políticos y económicos (Rockwell & Schmelkes, 2017).

Para comprender mejor el escenario que enfrentaron los docentes, se describen los resultados de un estudio que identificó los niveles de preocupación frente a la implementación del ME en el aula. La metodología empleada fue de métodos múltiples, conformando dos fases: en la primera se aplicó un cuestionario para identificar el nivel de preocupación respecto a la implementación de las innovaciones curriculares, luego, en la segunda fase, se entrevistó a una muestra de profesores para conocer las razones de las preocupaciones expresadas previamente. Los resultados se abordan en el mismo orden de las innovaciones curriculares.

Para el caso de la Educación Socioemocional, los profesores demostraron preocupaciones altas respecto a cuatro aspectos: contar con la preparación profesional necesaria para abordar los contenidos, desarrollar en los alumnos habilidades específicas en la gestión de sus emociones, lograr una comunicación asertiva y fortalecer la autoestima. Si bien los docentes reconocieron que la ES podía ser un espacio seguro para los estudiantes, también identificaron algunos factores externos que obstaculizaban el correcto manejo de las emociones (ejemplo: conflictos familiares y contexto social violento).

Sobre las orientaciones didácticas, las preocupaciones se relacionaron con la elaboración de la planeación didáctica, la organización de contenidos en trimestres, la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje y la implementación de estrategias de enseñanza acordes al ME. La reducción de bloques los obligó a modificar su forma de trabajo, asimismo, debieron consultar los planes y programas de estudio del 2011 para contar con una guía que les permitiera realizar sus planeaciones. Esta actividad se vio aún más obstaculizada porque el curso de inducción se otorgó de manera virtual y, en algunos casos, fue acreditado en un grado académico diferente al que el profesor tenía a su cargo. En suma, se pudo apreciar que los mecanismos de capacitación resultaron deficientes porque no se brindaron las herramientas necesarias para la fase de implementación.

En cuanto a la Autonomía Curricular, los elementos que más preocuparon a los profesores fueron la selección, organización y planificación de los clubes, así como el planteamiento de actividades y la toma de decisiones sobre una parte del currículum. Los participantes señalaron que la planificación de los contenidos y la propuesta de actividades fueron un desafío los intereses de los alumnos involucraban temas que los docentes no dominaban. Una solución empleada por algunas escuelas fue ofertar clubes con base en las capacidades de los profesores, teniendo entre sus propuestas: cocina, danza, ajedrez, lectura, entre otros.

Cabe mencionar, brevemente, que en este estudio también se identificaron preocupaciones importantes respecto a otros componentes de la reforma y algunos factores externos. Por un lado destacaron las actividades administrativas que también debían ser ejecutadas por los profesores durante y después de su jornada laboral, a la par del estudio y preparación para acreditar las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. Por otro lado, se hizo especial

mención de los problemas sociales de algunas zonas acompañados de la poca participación de los padres de familia, aspectos que dificultaron la consecución de los logros establecidos en el currículum.

La NEM y la reforma curricular de 2022

Con Andrés Manuel López Obrador en la presidencia en 2018, el gobierno federal creó un nuevo proyecto educativo: la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Entre sus principios se encuentra el fomento de la identidad con México, la responsabilidad ciudadana y el respeto a la dignidad humana, también promueve el cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 que señala el compromiso por lograr una educación de calidad, involucrando la inclusión, la equidad, la excelencia y la promoción de oportunidades de aprendizaje (SEMS, 2019).

Desde su campaña electoral, López Obrador hizo suya la demanda de diferentes actores educativos para desaparecer la reforma educativa de Peña Nieto, sobre todo la LGSPD por tener un sistema de evaluación que no fue bien recibida por docentes de educación básica (EB) y media superior (EMS). Se tomaron medidas importantes que se tradujeron en cambios curriculares, especialmente en EB, para abandonar el “modelo neoliberal de educación”. El presidente anunció los cuatro ejes de la nueva política educativa: mejores condiciones laborales para el magisterio, nuevos programas y contenidos temáticos, incremento de becas para estudiantes y mejoras a la infraestructura educativa del país (Presidencia de la República, 2022).

En México hacía falta mejorar la formación y práctica docente, la infraestructura y demás medios y procedimientos. Esto también se reflejaba en los niveles de aprovechamiento entre los estudiantes, teniendo los más bajos en las escuelas en condiciones de pobreza. A nivel internacional, en 2013, México obtuvo el último lugar en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a pesar de ser el país que más proporción de su gasto destina a educación. En 2018, el panorama seguía siendo poco alentador ya que los estudiantes obtuvieron un puntaje bajo en lectura, matemáticas y ciencias, y únicamente el 1% se posicionó en los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en al menos un área (CIEP, 2013)

Para la nueva administración de la SEP, estos resultados no representaron evaluaciones válidas. No fue casual desaparecer el INEE en 2019, tampoco fue extraño el intento de que México no participara en los exámenes PISA. Lo que el gobierno de Obrador cuestionó era una educación basada en principios neoliberales, los cuales ponían atención a las mediciones y a un concepto de calidad propio del mundo empresarial. Se dijo que había que echar por la borda todo lo relacionado con corrupción en materia educativa, pero la propuesta del actual gobierno no difiere de lo que se venía haciendo, incluso hay retrocesos en la exigencia del desempeño de

los actores del sistema educativo. El gobierno federal nuevamente está cediendo atribuciones ante las presiones de líderes sindicales, además, se han centralizado aún más las decisiones importantes que deben tomar los gobiernos estatales en un nuevo federalismo.

Las medidas de la reforma educativa del gobierno federal difundieron al ritmo que marcaron las iniciativas poco planeadas de la SEP, relacionada con la Secretaría de Bienestar que tiene una gran injerencia en los estados, especialmente en lo que se refiere a las becas en todos los niveles educativos. La estrategia de capacitación docente consta de cinco momentos: 1) en agosto de 2022 se capacitó a directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos; 2) el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes se ha llevado a cabo en las sesiones de Consejo Técnico Escolar para conocer las características y principios que sustentan el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022; 3) complementar, durante el ciclo escolar, las actividades del taller mediante acciones que fortalezcan la reflexión participativa del plan y programas de estudio; 4) en junio de 2023 se destinarán dos semanas para trabajar los contenidos en un taller con presencia de alumnos; 5) un último taller de dos días para reflexionar sobre las experiencias obtenidas.

Uno de los críticos más agudos de estas medidas fue el exsecretario de Educación Básica de la SEP, Gilberto Guevara Niebla (2022), quien dijo que en educación había una “crisis histórica, inducida por la masificación acelerada y el empobrecimiento material y académico del sector” (párr. 1), y a la que se habían agregado los efectos devastadores de la pandemia. A estos últimos se sumaba uno más: con la reforma, las nuevas generaciones carecerían de las herramientas fundamentales para el mercado laboral. Respecto a los maestros, Guevara señaló que no se les consultó sobre los cambios curriculares, la iniciativa de reforma surgió en un pequeño grupo de ideólogos encabezado por Marx Arriaga, grupo que no tomó en cuenta la realidad de las aulas ni a quienes están al frente de la enseñanza, que son los profesores.

Conclusiones

En México se han experimentado cambios significativos en el currículo de la educación básica y en el trabajo de los profesores. Las intervenciones de política diseñadas e impulsadas por el gobierno tienen la intención de resolver inconsistencias, dichas acciones han sido objeto de discusión en la investigación educativa. En este trabajo se analizan, por un lado, las expresiones de los profesores frente a las reformas, por el otro, las críticas relacionadas a su escasa participación en la planeación e implementación de política educativa, al igual que la falta de atención a los problemas que se viven en las escuelas.

Se encuentra que las propuestas de cambio de ambas reformas poco han aportado a la práctica educativa en las escuelas, por el contrario, detonaron expresiones negativas que afectaron el trabajo docente y la consecución de los objetivos establecidos en los planes y programas. En la reforma impulsada por Peña Nieto, se resaltó la que la capacitación brindada a los docentes fue

ineficiente para dotarlos de las herramientas necesarias para trabajar con el ME, además, existió un rechazo hacia algunos de sus elementos que, si bien no formaban parte del currículo, tuvieron una gran influencia en el desempeño docente (ej. las evaluaciones de ingreso, permanencia y promoción). Posteriormente, con la llegada de López Obrador a la presidencia, se introdujo una nueva reforma que ha sido cuestionada por profesores e investigadores porque, según ellos, no están considerando a las y los docentes como pieza clave en la implementación de la propuesta curricular.

Se aprecia que las reformas educativas pretenden atender las necesidades sustanciales de la comunidad escolar, especialmente las relacionadas con el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes vivir plenamente en sociedad, para tal efecto, es deseable que se formulen a partir de la realidad educativa. Es fundamental que las autoridades, en primer lugar, tomen conciencia de que sin la participación de las y los docentes, la instrumentación de las reformas educativas estarán lejos de cumplir con los objetivos y las metas señaladas. La historia de la educación ha mostrado que dichos maestros representan una fuente de conocimiento insustituible y con grandes aportaciones a la política educativa. Su experiencia cotidiana en el aula y su relación directa con las y los estudiantes ofrecen una riqueza irremplazable para cumplir con los propósitos de ofrecer una educación de excelencia para todas y todos los niños mexicanos.

Referencias

- Cabrera, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 26(1), 27-48. <https://r.issu.edu.do/?l=143815bd>
- Camacho, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro?. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3(16), 122-139. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Carbonell, J., (Coord.) (1996). Las reformas educativas, en *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Eumo-Octaedro.
- Centro de Estudios Económicos (CEE) (2013) Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 43 (4) 135-141. <https://r.issu.edu.do/?l=14382NCj>
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP) (2 de diciembre, 2013). A pesar de la proporción de gastos en educación, México último lugar en PISA. *CIEP*. <https://r.issu.edu.do/?l=14383wwX>
- Clement, J., (2014) Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*. 34 (1) 39-51. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813460>
- Coronel Llamas, J. M. (1994). Un modelo para facilitar el cambio en la escuela: El modelo CBAM. *Enseñanza*, (12), 243-260. <https://r.issu.edu.do/?l=14384B31>

- Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2016). Reforma educativa, En *La Reforma Integral de la Educación Básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-39). México, D.F: IISUE educación. <https://r.issu.edu.do/?l=14385EVh>
- Domínguez, P. (27 de abril de 2022). Debemos revisar los contenidos educativos para no formar persona deshumanizadas, dice AMLO. *Milenio*. <https://r.issu.edu.do/?l=143864iu>
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2007) *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. Trillas.
- Fullan, M., (2001) *The New Meaning of Educational Change*. Teachers Colleague Press.
- Guevara Niebla, G. (12 de julio de 2022). Educación: la demolición. *Crónica*. <https://r.issu.edu.do/?l=14389Kwc>
- Kuen K. & Lok, T. (2016). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6) 841-855. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>
- Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F., & García Correa, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26. <https://r.issu.edu.do/?l=14390dSs>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 43-62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.157>
- Osorio Puch, R. R. & Pech Campos, S. J. (2007). Preocupaciones de los profesores ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 173-182. <https://r.issu.edu.do/?l=14391LrM>
- Presidencia de la República (27 de abril de 2022). Versión estenográfica. Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador del 27 de abril de 2022. <https://r.issu.edu.do/?l=14392Tse>
- Ramírez Valdés, J. A. y Acevedo Jiménez, F. De J. (2018). La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2007-2019. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(76), 83-100. <https://r.issu.edu.do/?l=14402S3k>
- Ramos Ortiz, A. (26 de abril de 2022). Marx en Palacio: nada de enorgullecernos hasta acabar con la educación neoliberal. *Milenio*. <https://r.issu.edu.do/?l=14396AhW>
- Romo Rodríguez, P. A. (2019). Las preocupaciones de docentes de primaria sobre el eje curricular del Modelo Educativo 2016 [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://r.issu.edu.do/?l=14393ntP>
- Ruiz, 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), 51-60. <https://r.issu.edu.do/?l=14397Gdv>
- Rockwell, E. & Schmelkes, S. (2017). México: la reforma educativa en debate. *El País*. <https://r.issu.edu.do/?l=14394kLe>

- Subsecretaría Educación Media Superior (SEMS) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://r.issu.edu.do/?l=14395Ttb>
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. <https://r.issu.edu.do/?l=14399p1J>
- SEP (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. <https://r.issu.edu.do/?l=14398TEa>
- Tapia G. L. A. & Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 32-54. <https://r.issu.edu.do/?l=14400BTV>
- Terhart, E (2013) Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Van den Berg, R. & Ros, A (1999). The permanent importance of Subjective Reality of Teachers during Educational Innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal*, 34(4), 879-906. <https://doi.org/10.3102/00028312036004879>
- Zorrilla, M. (13 de junio de 2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? [Conferencia]. Panel Calidad y Equidad. Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos", Ayotzinapa, Guerrero. <https://r.issu.edu.do/?l=144012vS>