

# Consolidar las reformas de la educación básica en México

## Una asignatura pendiente

BENILDE GARCÍA CABRERO\*

Se analizan tres de los cambios propuestos en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México: la adopción del enfoque por competencias; la estrategia adoptada para la validación de las innovaciones educativas incluidas en la RIEB; y la propuesta de incorporar estándares de logro de las competencias propuestas en los planes y programas de estudios. Asimismo, se aborda el análisis de tres problemáticas vinculadas con el diseño e instrumentación de la RIEB: la formación, capacitación y actualización de los docentes; la dificultad para superar las deficiencias en la formación de los alumnos, que dan como resultado la deserción escolar; y la escasa atención prestada a la organización de los espacios físicos, los recursos didácticos y las rutinas de trabajo en las escuelas. Finalmente, se describen propuestas de mejora educativa que van desde el nivel macro (el sistema educativo), hasta el nivel micro (el salón de clases).

### Palabras clave

Cambio educacional  
Evaluación de programas  
Formación de profesores  
Deserción  
Proceso educativo

\* Doctora en Psicología, profesora-investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: diseño y evaluación de programas educativos, evaluación y formación docente, tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la educación, desarrollo moral, formación cívica y ciudadana. Publicaciones recientes: (2012), "La evaluación de los recursos y procesos escolares: su importancia para la planeación y el mejoramiento de la calidad del sistema educativo", en Annette Santos (comp.), *INEE: una década de evaluación. 2002-2012*, México, INEE, pp. 102-107; (2010), "Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa", *Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-21, en: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin35/art35\\_06/35\\_06.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin35/art35_06/35_06.pdf). CE: benilde@unam.mx

## ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS PROPUESTOS EN LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), estableció como propósito fundamental atender los retos que enfrentaba el país de cara al siglo XXI, particularmente la necesidad de lograr una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, así como la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial.

Las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias que debían desarrollarse a lo largo de toda la vida. En 2008, la SEP señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria, para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria (SEP, 2012).

La idea fundamental, que se constituyó en el hilo rector de los procesos de reforma antes señalados fue, de acuerdo con lo propuesto por la SEP, la de ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país, un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente, acorde con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana respecto del futuro ciudadano.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública realizó un cambio de enfoque en todo el sistema educativo que impactó cada uno de los componentes involucrados en el proceso educativo. La figura que se presenta a continuación proporciona una idea de la complejidad de la propuesta curricular desarrollada por la SEP para llevar a cabo la reforma educativa.

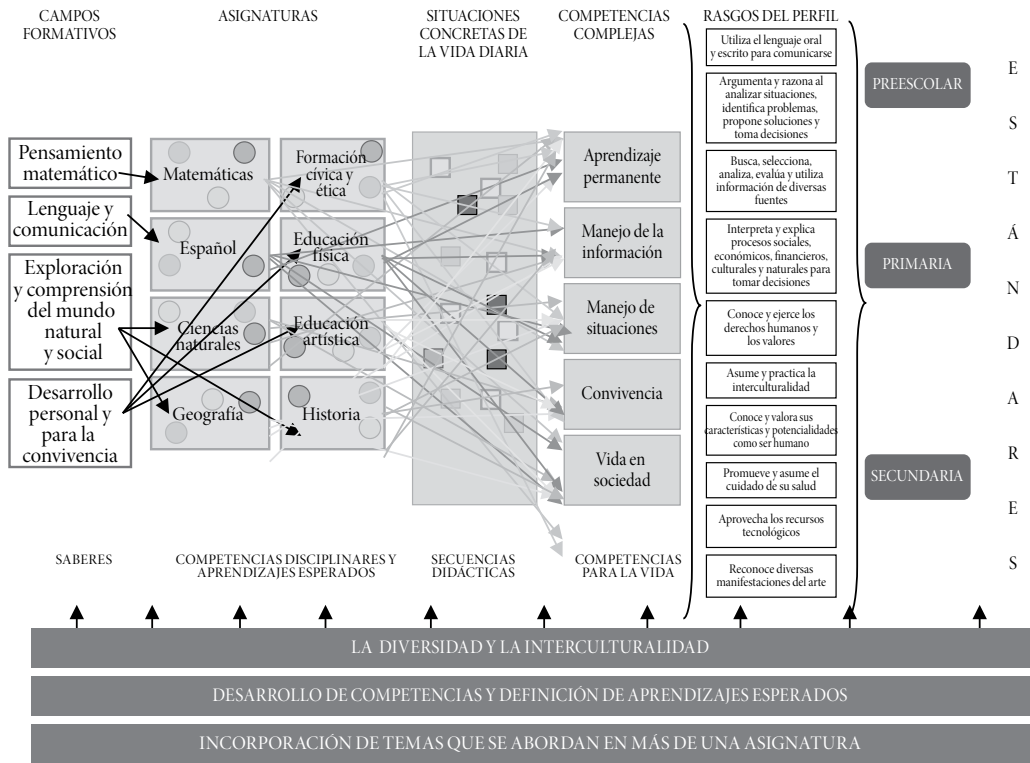
Como puede apreciarse en la Fig. 1, el enfoque por competencias se constituyó en el eje orientador de la RIEB. Se propuso que

a través del proceso educativo, el alumno debía adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a fin de que, al concluir la educación básica, cumpliera con el perfil de egreso. La SEP planteó que a través de los cuatro campos formativos propuestos (primera columna de la izquierda en la Fig. 1), integrados por diversos saberes disciplinares (asignaturas), se debía promover que los estudiantes adquirieran cinco competencias para la vida que se desarrollarían durante todo el trayecto formativo, desde el nivel preescolar hasta el de secundaria.

Asimismo, se planteó que a través de diversas acciones educativas, incorporadas a los planes que los maestros desarrollan para trabajar con los alumnos, y que se apoyan fundamentalmente en el diseño de lo que se denominó “secuencias didácticas” (vinculadas con situaciones concretas de la vida diaria), sería posible apoyar a los estudiantes para que adquirieran las cinco competencias complejas, o competencias para la vida: aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia y vida social. Estas competencias, a su vez, se harían realidad mediante el logro de lo que se denominó “rasgos del perfil de egreso de la educación básica”, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes vinculados fundamentalmente con los campos formativos. Otro elemento que se integra a la propuesta curricular, y que le agrega mayor complejidad, es el de los “énfasis” que distinguen a la RIEB de otros esfuerzos anteriores: el respeto por la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y de aprendizajes esperados en cada asignatura, y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Este entramado complejo de relaciones entre los componentes de la nueva propuesta curricular ha sido difícilmente comprendido por los maestros, lo que ha repercutido en la imposibilidad de establecer relaciones entre la planeación, la aplicación de los diversos

Figura 1. Componentes de la Reforma Integral de la Educación Básica



Fuente: elaboración propia, desarrollada con base en las propuestas contenidas en los documentos base de la Reforma Integral de la Educación Básica.

elementos de la propuesta y los efectos de esta instrumentación sobre el logro educativo de los estudiantes.

La adecuada comprensión por parte de los agentes educativos de este entramado complejo constituye una condición *sine qua non* para alcanzar el principal reto que se ha planteado la SEP: elevar la calidad de la educación (SEP, 2009), ya que si los maestros no hacen realidad la reforma en sus aulas, difícilmente podrán alcanzarse las metas propuestas, y aun cuando estas metas se lograsen, este logro no podría atribuirse a la aplicación de los componentes de la reforma, ya que no puede aplicarse a cabalidad aquello que no se comprende.

Una innovación tan radical en el enfoque como el que se propuso en la RIEB, conlleva la necesidad de establecer una estrategia de

validación sólida, que se apoye fundamentalmente en la aplicación piloto de la propuesta, y que sea controlada y monitoreada de forma sistemática, con instrumentos válidos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que permitan dar seguimiento a la instrumentación correcta de los componentes de la misma. Para que esto ocurra es necesario que la aplicación gradual de dichos componentes, se acompañe de procesos de formación cuidadosamente diseñados para docentes, directores y supervisores. El proceso de aplicación piloto, como es de sobra conocido, no se diseñó ni se aplicó de forma sistemática, ni tampoco se controló ni monitoreó el proceso de incorporación de la innovación. Esto se debió tanto al hecho de que no se aplicaron estrategias rigurosas de cambio planificado como las señaladas por Fullan (2010), como a que el número

de escuelas que participaron en el piloteo de la propuesta curricular (alrededor de 3 mil), no permitió que esta sistematización pudiera llevarse a cabo de forma exitosa.

La dificultad para llevar a cabo la validación piloto de la propuesta curricular se vio incrementada por el hecho de que no existe una única forma de aterrizaje de la innovación propuesta (enseñanza y aprendizaje basados en competencias) en los programas de cada asignatura, por lo cual los maestros se han visto enfrentados a un reto de una magnitud considerable: el de encontrar equivalencias y continuidades entre las diversas asignaturas para poder establecer planes coherentes y consistentes de trabajo con los alumnos.

Cuando se plantea un currículo basado en competencias (como se propone en la RIEB), se requiere establecer el nivel mínimo de logro de las mismas y, por tanto, siempre será necesario formular un estándar. En este sentido, aun cuando en la propuesta curricular de la RIEB se plantea la formulación de estándares de desempeño asociados con el perfil de egreso de la educación básica, éstos no se encuentran definidos en los documentos base de la reforma. Los elementos que de acuerdo con la SEP (2009) serían los responsables de promover el alcance de dichos estándares son: el currículo, los maestros, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos.

La propuesta de establecimiento de estándares constituye un elemento clave para simplificar el abordaje de los planes y programas de estudio, pues la tendencia mundial demuestra que la formulación de estándares bien definidos permite orientar y dirigir mejor los esfuerzos de la enseñanza hacia el cumplimiento de las metas educativas. Esto puede lograrse siempre y cuando en el proceso de aplicación de los estándares, los maestros alcancen niveles de comprensión y apropiación adecuados y que existan márgenes suficientes para la adaptación de los mismos a la diversidad de condiciones que existen en la

educación básica, como son las que prevalecen en las diferentes modalidades educativas (indígena, técnica, comunitaria, etc.), que presentan retos diferentes para la aplicación del currículo dentro del sistema educativo.

Cabe señalar que el proceso de adopción/adaptación de los estándares puede ser visto como una opción que permitiría superar los déficits que se presentaron en el proceso de formulación de los mismos, ya que en lugar de abordarse mediante procesos participativos amplios, fueron diseñados por expertos de otros países, que si bien pueden tener el dominio de las asignaturas que se imparten en la educación básica, han estado ajenos a la realidad en la que estos estándares serían aplicados. Ésta no es, sin embargo, la única razón por la que se requiere que los estándares se desarrollen mediante procesos participativos; para asegurar la apropiación correcta y la instrumentación adecuada de los estándares se requeriría que quienes los van a aplicar, hubiesen sido parte del proceso de desarrollo. Al no haberse cumplido esta condición, los maestros y otros agentes educativos se encuentran ajenos a la comprensión de lo que significan los estándares y su importancia central en el proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, así como lo que se requiere para lograr su correcta aplicación. Existe, por tanto, un alto riesgo de que los agentes educativos (maestros, directivos y padres) no los adopten cabalmente, simulen haberlos adoptado o cometan serios errores en el proceso de aplicación de los mismos.

## LOS PROBLEMAS QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

### *Formación, capacitación y actualización de los docentes*

Una adecuada formación docente es un requisito fundamental para el éxito en la aplicación de las reformas educativas. Existe una serie de variables que pueden ser indicativas de la competencia de los docentes y que se

encuentran relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes: por ejemplo, las habilidades académicas, el nivel académico alcanzado, los años de experiencia en la enseñanza, los conocimientos y habilidades en la materia que imparten, el estatus de certificación profesional, y el comportamiento en el aula, entre otras.

De acuerdo con lo señalado por el SERCE<sup>1</sup> (Valdés *et al.*, 2008), las escuelas con bajo rendimiento y bajo nivel socioeconómico y cultural suelen tener débiles capacidades para promover el aprendizaje. En estas escuelas es frecuente observar que los maestros tienen una formación insuficiente, no cuentan con la especialización que se requiere para atender estudiantes en contextos vulnerables y tienen un repertorio limitado de prácticas de enseñanza para atender las necesidades educativas individuales de sus alumnos.

Los análisis realizados por el SERCE muestran que la mayor parte de los profesores de la región latinoamericana tienen educación superior o universitaria, que es el nivel de formación que exigen sus sistemas educativos. Pero a pesar de contar con la formación exigida, el aprendizaje de los estudiantes es bajo; de aquí se desprende que los procesos de formación docente no están preparando adecuadamente a los profesores para llevar a sus estudiantes a altos niveles de rendimiento académico. Por lo tanto, se puede concluir que se debe repensar la forma de desarrollar la preparación de los docentes para que se fije como objetivo formar profesores capaces de promover de forma efectiva y eficiente el aprendizaje entre sus estudiantes.

La formación inicial docente debería especializar a los futuros profesores en la enseñanza y el aprendizaje con estudiantes de bajo nivel socioeconómico y cultural.

Valdés *et al.* (2008) señalan que dicha formación debe ofrecer a los futuros profesores herramientas para solventar en la práctica los desafíos pedagógicos que implica atender a

poblaciones desfavorecidas. Los autores plantean que en primer lugar, al igual que en el caso de los directores, es indispensable que los maestros tengan como propósito y responsabilidad central el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, la preparación de los profesores debe dotarlos de estrategias concretas para diseñar e implementar actividades pedagógicas apropiadas para salones de clase donde la mayoría de los estudiantes son pobres. En tercer lugar, es necesario que los docentes desarrollen habilidades para construir un clima escolar favorable en situaciones de marginación, a menudo marcadas por la violencia.

Respecto de la formación de los profesores, la investigación ha mostrado que los cursos presenciales y generales son insuficientes para fortalecer sus capacidades. En la mayor parte de estos cursos se utilizan sesiones frontales que no moldean o modelan el repertorio de prácticas que se espera de los profesores, y no toman como punto de partida el diagnóstico específico de las necesidades de formación de cada uno, en función de los desafíos de enseñanza que enfrentan en el aula. Por ello, para mejorar el desempeño profesional docente es esencial una formación que combine el acompañamiento en la escuela para el mejoramiento de las prácticas en el aula con el fortalecimiento de saberes disciplinarios y las didácticas especiales asociadas con dichos saberes.

### *Deficiencias formativas de los alumnos y deserción escolar*

La deserción es el resultado de la conjugación de una serie de factores que si son atendidos a tiempo y de manera eficaz, podrían disminuir los niveles de abandono del sistema educativo que se presentan actualmente. La deserción es el corolario de un círculo vicioso que se reproduce a sí mismo (Muñoz-Izquierdo *et al.*, 1979). El riesgo de deserción escolar, de acuerdo con Espíndola y León (2002), es el resultado de un encadenamiento de hechos y se eleva

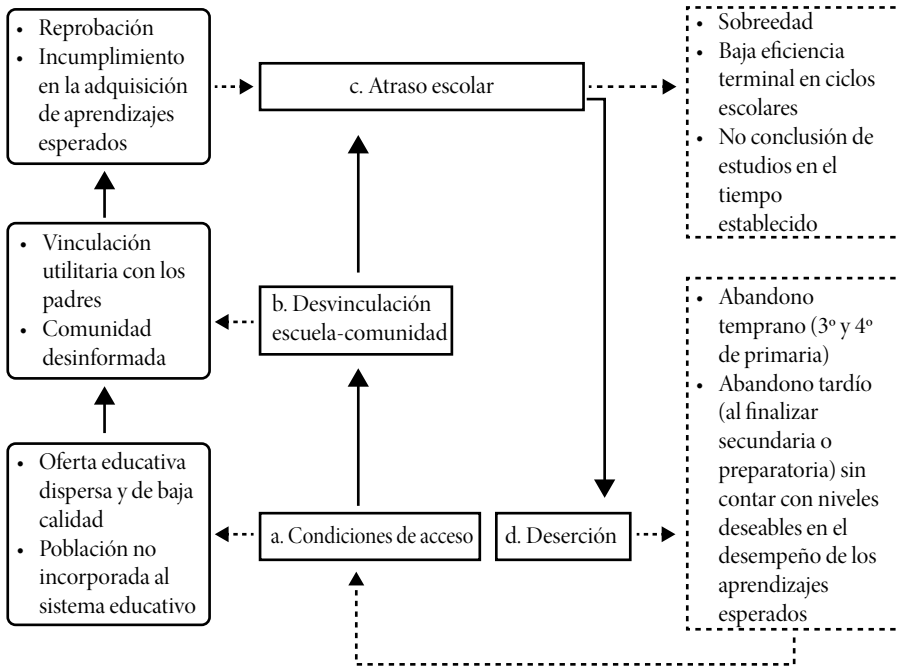
1 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por OREALC-UNESCO en el que participaron 17 países de Latinoamérica, entre ellos México.

conforme crecen las dificultades de rendimiento y adaptación.

La Fig. 2 presenta la relación que existe entre los diversos factores que propician la

deserción escolar, y que contribuyen a la reproducción del círculo vicioso del rezago escolar, y las relaciones entre variables que propician la deserción educativa.

Figura 2. Factores que contribuyen a la deserción escolar



Fuente: adaptada de Navarrete *et al.*, 2002.

El círculo se inicia cuando existen educandos que no acceden al sistema educativo, bien por lejanía exagerada de los centros escolares, o escasez de recursos económicos para cubrir gastos de transportación y de útiles escolares, así como por la necesidad de las familias de contar con la fuerza de trabajo de estos jóvenes tanto en el hogar como en las tareas productivas.

Las dinámicas familiares en los contextos de pobreza y su impacto en el desarrollo del niño han sido poco estudiados; si bien la pobreza, como determinante de las condiciones materiales y sociológicas de las familias, influye en el fracaso escolar de los hijos, no es el único factor relevante. Hernández-Flores (1999) propone un análisis multi-referencial

en donde se consideran factores endógenos y exógenos. Y existen también otros factores que pueden contrarrestar en cierto grado los efectos perniciosos de la pobreza, como la naturaleza de la experiencia escolar, la dinámica familiar y la acción consciente de los educandos.

Los factores externos al sistema educativo influyen de manera fundamental en el rendimiento escolar de los niños: una familia o una comunidad desinformada, en la que el vínculo con la escuela se establece en términos utilitarios<sup>2</sup> y no del derecho a una educación de calidad, impide establecer vínculos cooperativos y de extensión del trabajo en las aulas hacia los hogares (y viceversa) para lograr un vínculo efectivo escuela-hogar. García-Cabrero y Flores (1998: 39), señalan que:

2 Los padres son útiles porque aportan cuotas, colaboran en la limpieza y reparación de la escuela, etc.

...la familia y la escuela constituyen esferas distintas pero sobrelapadas que se influyen mutuamente; existen discontinuidades entre ellas, así como metas conflictivas, pero pueden reforzarse y complementarse entre sí. Las discontinuidades entre la familia y la escuela emergen de las diferencias en sus propiedades estructurales, propósitos y funciones culturales.

El atraso escolar ocurre como resultado de una serie de factores socio-familiares y socio-escolares; existen aspectos de la vida cotidiana de los alumnos que pueden ser predictores o determinantes del atraso escolar: Espíndola y León (2002) señalan que la existencia de cierto tipo de organizaciones familiares que presenten características de disfuncionalidad constituye una de las principales fuentes de atraso escolar, debido a que muy probablemente este tipo de familias no apoya el trabajo formativo desarrollado por el centro escolar.

La organización del espacio físico y el equipamiento de las aulas pueden llegar a convertirse en otra de las problemáticas que dificultan el éxito en la implementación de las reformas. Actualmente las aulas de las escuelas públicas siguen siendo, en su mayoría, espacios con escaso o nulo diseño y distribución de áreas de trabajo, ya que no han sido pensadas para promover distintos tipos de aprendizaje, sino básicamente como lugares donde los alumnos y los maestros se reúnen para intentar desarrollar un currículo que se aplica de forma descontextualizada y abstracta. Las aulas de las escuelas públicas no cuentan con un mínimo de materiales organizados, etiquetados y propios para el desarrollo de distintos tipos de habilidades. Los aprendizajes se realizan prácticamente sin referentes concretos que les permitan manipular, experimentar y transformar objetos y situaciones, lo cual dificulta el desarrollo de competencias sólidas en las asignaturas. A excepción de los salones de clase de preescolar y de los laboratorios de las escuelas secundarias, las aulas no

cuentan con las condiciones mínimas para que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos que capten su interés y sostengan su motivación, les generen un sentido de auto-eficacia y los preparen adecuadamente para transitar exitosamente de un nivel educativo al siguiente. Aunado a esto, las rutinas diarias en el nivel primaria tienden a ser inconsistentes, pues cada maestro determina diariamente cuánto tiempo dedicará a cada asignatura sin que los alumnos y los padres de familia estén informados al respecto; esto propicia la dependencia, pasividad y falta de "agencia" del alumno, lo cual es contrario al logro de las metas de autonomía y autorregulación del aprendizaje que se espera lograr en los educandos.

#### **LOS CAMBIOS MÁS URGENTES QUE SE REQUIERE REALIZAR EN EDUCACIÓN BÁSICA**

El sistema educativo mexicano debería favorecer, a través de sus esquemas organizativos, la transición de un sistema rígido a uno más flexible que permita, a través de su infraestructura y diversas instancias, desarrollar escuelas colaborativas y comunidades participativas. Fullan (2010) plantea que una tarea fundamental para promover este tipo de cambios en los sistemas educativos consiste en identificar y apoyar a las zonas escolares y a las escuelas que estén enfocadas en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, para que éstas, a su vez, puedan servir como modelos y apoyar a otras comunidades de profesores, directivos, padres y alumnos que estén interesadas en procesos de cambio orientados hacia la mejora educativa.

Por tanto, en la tarea de reorganización del sistema educativo, el liderazgo de los agentes educativos (directores de escuela y profesores), y su capacidad para vincular el proyecto de cambio con el resto de la comunidad escolar, deben ocupar un lugar destacado. Como bien señala Robinson (2009), la capacidad de

los directivos para participar como aprendices, junto con los profesores y la comunidad escolar en su conjunto, constituye un aspecto primordial para emprender la mejora escolar.

Asimismo, resulta necesario poner en el centro de la reorganización del sistema educativo el proceso de descentralización del mismo; con ello será posible establecer formas democráticas de organización del sistema escolar e impulsar la federalización del mismo, considerando las diferencias que existen entre los estados, municipios, actores y zonas escolares que requieren más apoyo para lograr esta descentralización. A continuación se señala una serie de modificaciones que se considera pertinente realizar, tanto en el nivel del sistema educativo como en el de la escuela, para impulsar los propósitos de mejora.

Se parte del hecho de que las principales formas de re-organización del sistema educativo debieran estar dirigidas a garantizar la sólida formación de los profesores. En este sentido, resulta pertinente la creación de una institución encargada de la formación del magisterio que pueda atender tanto la formación inicial como la formación continua y en servicio de los profesores que atienden los niveles de educación básica. La articulación de estas tres alternativas de formación en una misma instancia podría permitir un mejor funcionamiento del sistema de formación docente e incidir, por consecuencia, en la calidad y mejora educativa.

Otra instancia que puede coadyuvar a reorganizar el sistema educativo y mejorar el rendimiento del mismo podría estar encargada del diseño y validación de innovaciones educativas. Esta instancia tendría como función principal monitorear la introducción de las reformas y otro tipo de innovaciones, y hacerse cargo de la creación de centros de demostración curricular donde se pudieran probar las iniciativas antes de ser aplicadas a nivel nacional, y en donde profesores y directivos podrían aprender de las “buenas prácticas”.

En el nivel escuela, dos aspectos se consideran fundamentales para mejorar la calidad del servicio que se ofrece: la *organización y equipamiento del espacio físico* y la *sistematización de la rutina escolar diaria*. La creación de ambientes propicios para el trabajo en grupos grandes y pequeños, y para el trabajo individual, así como la disposición espacial y el equipamiento de áreas de ciencias naturales, lecto-escritura y matemáticas, son fundamentales para lograr que los alumnos de educación básica alcancen los aprendizajes esperados en cada nivel y grado escolar.

Todos estos aspectos requieren una transformación en el nivel de la escuela que permita transitar de las prácticas educativas prevalecientes, centradas únicamente en el rol del profesor, a otras que incluyan no sólo a la figura docente, sino a todas aquellas personas que debieran involucrarse en la formación de niños y jóvenes, especialmente los padres de familia de los niños que cursan la educación preescolar y primaria.

Al reconocer el papel destacado que desempeñan los padres en la educación y formación de los niños, también se está señalando implícitamente que cumplen con la función de maestros y que en conjunto con la escuela pueden colaborar, incluso, como segundos adultos en el salón de clase. Existen diversas iniciativas de programas innovadores en los Estados Unidos de América en los que los padres han asumido roles rotativos apoyando diversos proyectos en el aula, los cuales han contribuido de manera sustancial a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. García-Cabrero (2008) plantea que aunque las familias no poseen estrictamente el entrenamiento especializado que tiene la escuela para transmitir conocimiento, éstas pueden, sin embargo, jugar un rol decisivo en el interés y la competencia que los niños asuman para aprender; es decir, los valores, metas y actividades de la familia pueden afectar considerablemente el proceso de adquisición del conocimiento de los niños y jóvenes.



Los cambios que requiere el sistema educativo en todos sus niveles (sistema, escuela y aulas de clase) son responsabilidad de toda la comunidad; es decir, los maestros, los padres y las comunidades deberán impulsar las innovaciones que se requieren para la mejora de la calidad educativa, por ejemplo: cambiar las leyes y las regulaciones (e.g. la duración de la jornada escolar), las prácticas familiares (promover la estimulación temprana de los niños provenientes de ambientes desfavorecidos), y otras estructuras de las culturas comunitarias que tienen influencia sobre la calidad del desarrollo del niño, especialmente aspectos como el de las expectativas de calidad de la educación que tienen los miembros de las comunidades escolares y los códigos lingüísticos extendidos que se requieren para aprender en la escuela (Bernstein, 1964). Como señala Vonta (2000), “se requiere de toda la aldea para criar a un niño”, lo cual es fundamental si pensamos en cambiar las condiciones de la oferta educativa en los primeros niveles educativos: el nivel preescolar y el de primaria.

Asumir esta perspectiva de participación comunitaria como una necesidad, permitirá eventualmente que los Consejos de Participación Social sean realmente funcionales, y que la sociedad en general, y las familias en particular, se involucren activamente para apoyar tanto la toma de decisiones como la asunción de responsabilidades en la educación de los futuros ciudadanos de este país.

Otro aspecto que se requiere considerar es el de *la rutina de las prácticas escolares*, es decir, si se cumple efectivamente la jornada escolar, si se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza, si los profesores motivan a los alumnos, si estimulan los aprendizajes que importan, si se trabaja en un clima adecuado, si los directivos asumen un papel activo en el rumbo académico, si se involucra a los padres de familia en la tarea educativa y si se usan con pertinencia los recursos de apoyo a la enseñanza.

Un aspecto fundamental que deberá llevarse a cabo para determinar los resultados

e impactos que han tenido las reformas educativas en el aprendizaje de los alumnos consiste en valorar el grado de implementación o la fidelidad en la implementación de dichas reformas. De acuerdo con Ruiz-Primo (2006), la fidelidad en la implementación puede ser definida como el grado de precisión con el cual se instrumenta un programa o proyecto (innovación o reforma) de acuerdo con su diseño original. La evaluación de la fidelidad en la implementación (EFI) es una estrategia que permite entender el vínculo que existe entre las formas y grados de ejecución de una reforma o innovación, y el impacto que éstas tienen en el logro de metas y objetivos. Utilizar este tipo de evaluación plantea la posibilidad de obtener información valiosa para implementar mejoras y, así mismo, difundir o aplicar las innovaciones y reformas a escalas mayores (Ruiz-Primo, 2006).

Realizar una evaluación centrada en la fidelidad de la implementación permitiría determinar con bastante exactitud si los resultados obtenidos (mejora en la calidad de la educación, mejores resultados de aprendizaje en los alumnos, etc.) se deben efectivamente a la instrumentación de los componentes prescritos en una reforma educativa en particular. O bien, como plantea García-Cabrero (2012), si existen desviaciones o distancias importantes entre lo propuesto y lo aplicado que puedan deberse a problemas de conceptualización u organización de los encargados de adoptar la propuesta y, por ende, es posible atribuir a estas desviaciones el que no se hayan alcanzado los resultados esperados.

Sin estos cambios será imposible que las reformas educativas que se desarrollen en nuestro país alcancen la mayoría de edad y que pueda evitarse que concluyan como sucede la mayor parte de las veces: como intentos vanos, esfuerzos infructuosos que terminan por descorazonar tanto a los que los diseñan como a quienes tratan de forma bien intencionada —pero ineficiente— de instrumentarlos.

## REFERENCIAS

- BERNSTEIN, Basil (1964), "Elaborated and Restricted Codes", *American Anthropologist*, vol. 66, núm. 6, pp. 55-69.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, septiembre-diciembre, pp. 39-62.
- FULLAN, Michael (2010), "Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1100-1106.
- GARCÍA-Cabrero, Benilde (2008), "La violencia escolar. Sus raíces biológicas, sociales y culturales", ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación, Ciudad de México, 7, 8 y 9 de octubre de 2008.
- GARCÍA-Cabrero, Benilde (2012), "La evaluación de los recursos y procesos escolares: su importancia para la planeación y el mejoramiento de la calidad del sistema educativo", en Annette Santos (comp.), *INEE: una década de evaluación. 2002-2012*, México, INEE, pp. 102-107.
- GARCÍA-Cabrero, Benilde y Rosa del Carmen Flores (1998), "El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar", *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, vol. 10, núm. 19, pp. 36-50.
- HERNÁNDEZ-Flores, Gloria Elvira (1999), "Educación y pobreza: políticas educativas en educación básica para adultos", en Memorias Electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Pedro Gerardo Rodríguez, Patricia Restrepo de Cepeda y Carlos Borrani (1979), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 3, pp. 221-285.
- NAVARRETE, Alberto, Benilde García-Cabrero, Susana Espíndola, Mariana Castro y Anna Pi (2002), *CONAFE: la situación de sus políticas y programas*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- ROBINSON, Ken (2009), *Paradigma del sistema educativo*, video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs&feature=youtu.be> (consulta: 7 de agosto de 2012).
- RUIZ-Primo, María Araceli (2006), "A Multi-method and Multi-sourced Approach for Studying Fidelity of Implementation", *CSE Report 677*, Los Ángeles, The Regents of the University of California.
- SEP (2009), *Plan de estudios. Educación básica, primaria. Etapa de prueba*, México, SEP.
- SEP (2012), *La Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> (consulta: 10 de agosto de 2012).
- VALDÉS, Héctor, Ernesto Treviño, Carmen Acevedo, Mauricio Castro, Sandra Carrillo, Roy Costilla, Daniel Bogoya y Carlos Pardo (2008), *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE): Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- VONTA, Tatjana (2000), "Quality Indicators in Preschool Education", Memorias de la International Conference: Ways Towards Quality in Education, Brdo pri Kranju, Eslovenia, 8-10 de abril de 2000.