

## ¿Implementación o implantación en el Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora? Contradicciones y perspectivas, el programa de estudio: entre su función y sus irregularidades

**Aranzazú Pacheco Velasco**

SEP/Universidad Autónoma de Guerrero

[maeslosa@yahoo.com.mx](mailto:maeslosa@yahoo.com.mx)

**Jaqueline Claudio Urbano**

SEP/Universidad Autónoma de Guerrero

**Gloria Kenaini Velasco Gutiérrez**

SEP/Universidad Autónoma de Guerrero

**Manuel Espartaco López Sáenz**

SEP/Universidad Autónoma de Guerrero

### Resumen

El *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora* es el principal documento teórico pedagógico con el cual cuentan las docentes de Educación Preescolar para cubrir con el perfil de egreso de los niños que se encuentran a su cargo. En este documento se especifican tanto los propósitos globales de la educación preescolar como los principios pedagógicos que la rigen; el listado de las competencias a desarrollar en el infante así como sus respectivos campos formativos. En este sentido, podemos afirmar que el *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora* es el mayor referente para que el docente oriente su trabajo profesional.

Sin embargo, resulta evidente en qué medida el desconocimiento de los fundamentos de este mismo Programa por parte del profesorado, así como la pobre capacitación que a éste se le brinda, visibilizan una

relevante problemática educativa de alcance nacional, en el sentido de que exhiben en qué manera el docente, simplemente, forma se enfrenta a un proceso de implantación, unilateral y autoritario del programa oficial. Un proceso en el que, *de facto*, es contemplado como un mero “operario” del programa, contraviniendo con esto los propios contenidos de dicho documento, donde se afirma que debería ser un actor activo (tanto en la elaboración como en la ejecución del PE), que forme parte de un proceso integral de implementación curricular de carácter horizontal que involucre a todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc.).

**Palabras clave:** Currículum, implantación, implementación y políticas públicas.

---

## Introducción

Al respecto Frida Díaz Barriga (2001) señala que: “Para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo se gestan y la situación «gerencial» en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes. 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”. (p. 1). En resumen, podemos afirmar que el profesorado dista mucho de ser contemplado como un factor verdaderamente “activo”, que forme parte de un proceso de implementación del Programa educativo 2011; pues más allá de la realidad, meramente discursiva, esgrimida tanto en los documentos normativos como en los discursos políticos de funcionarios y líderes sindicales, persiste en la praxis una contradicción insalvable que convierte a los docentes en sujetos pasivos, integrados a un proceso educativo unilateral, implantado verticalmente por las élites institucionales que son solapadas por una cúpula sindical completamente desconectada de las bases.

### 1.1 El Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Perspectiva y ejercicio comparativo.

Poniendo en perspectiva los diferentes programas de estudio de educación preescolar de los últimos 30 años (en específico el PEP 1981, el PEP 1992, el PEP 2004 y el que actualmente nos rige, que data del 2011), salta a la vista el hecho de que éstos no sufren cambios sustanciales.

A continuación se muestra un cuadro comparativo de los últimos cuatro programas de Educación Preescolar que han regido la labor del docente de dicho nivel en México.

PEP 81	PEP 92	PEP 2004	PE 2011
<p>Ejes de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Afectivo-social</li> <li>b) Función simbólica</li> <li>c) Preoperaciones lógico-matemáticas</li> <li>d) Construcciones de las operaciones infralógicas</li> </ul> <p>Se trabajaba por unidades didácticas:</p> <p>Integración del niño a la escuela</p> <p>El vestido</p> <p>La alimentación</p> <p>La vivienda</p> <p>La salud</p> <p>El trabajo</p> <p>El comercio</p> <p>Los medios de transporte</p> <p>Los medios de comunicación</p> <p>Festividades nacionales y tradicionales</p>	<p>Áreas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Bloque de expresión artística</li> <li>b) Bloque de psicomotricidad</li> <li>c) Bloque de Naturaleza</li> <li>d) Bloque de lenguaje</li> <li>e) Bloque de Matemáticas</li> </ul>	<p>Campos formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desarrollo personal y social</li> <li>b) Lenguaje y Comunicación</li> <li>c) Pensamiento matemático</li> <li>d) Exploración y conocimiento del mundo</li> <li>e) Expresión y apreciación artística</li> <li>f) Desarrollo físico y salud</li> </ul> <p>Inicia el trabajo por competencias</p>	<p>Campos formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lenguaje y comunicación</li> <li>b) Pensamiento matemático</li> <li>c) Exploración y conocimiento del mundo</li> <li>d) Desarrollo físico y salud</li> <li>e) Desarrollo personal y social</li> <li>f) Expresión y apreciación artística</li> </ul> <p>Se trabaja por competencias</p>

Cuadro No. 1 Fuente: Creación propia

En el cuadro anterior, podemos observar que el objetivo general del PEP 81 era favorecer el desarrollo “integral” del niño, de la misma manera que en el de 2011. Aquel programa tomaba como fundamento las características del niño en edad preescolar, mientras que sus áreas de desarrollo eran las siguientes: afectivo-social, cognoscitiva y psicomotora. En cambio en 2011, el programa se subdivide en los siguientes campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal-social y expresión y, finalmente, apreciación artística. Elementos éstos que, observados en detalle, retoman las mismas áreas del programa de 1981, sólo que administrados y categorizados de una manera diferente.

Aunado a esto, podemos afirmar que existen ciertas irregularidades graves en el Programa de Educación 2011. Guía para la educadora que nos llevan a considerar que hace falta definir y sustentar algunos conceptos con mayor claridad. Por ejemplo, tenemos el caso de conceptos clave como lo son: “campos formativos”, “competencia” y “aprendizajes esperados”, que son conceptos vagamente definidos en el documento, además de que carecen de una debida sustentación teórica-bibliográfica mínima. Lo anterior, dificulta que dicho documento sirva como una verdadera guía para la educadora; es decir: que sea funcional en su praxis diaria, tanto en el aula como en el área administrativa de su labor.

Asimismo, la poca o nula capacitación brindada por la Secretaria de Educación Pública hacia los docentes, contribuye a consolidar este programa como una mera carta descriptiva y difusa de lo que se tiene que hacer.

En este sentido, cabría retomar las palabras de Ángel D. Barriga (1997), cuando menciona que en un sistema educativo donde se proporciona a los docentes meras cartas descriptivas, en vez de verdaderos programas escolares, se olvida que en un grupo escolar todo proceso de aprendizaje adopta particularidades específicas. En pocas palabras: cabe afirmar que una programación tan rígida no es sino una llana tecnificación del acto educativo.

## ***Implantación vs. Implementación***

### **1.2 El papel del docente. Entre el deber ser y la *Praxis***

#### **a) Formación docente y currículum**

La formación de las docentes en educación preescolar debe consistir en proporcionar elementos teóricos y prácticos para que ellos sean capaces de superar los desafíos que se les presentan en su ámbito de trabajo. Esta cuestión, aunque resulte obvia, igualmente, se encuentra muy alejada de la realidad, tanto o más que las anteriores problemáticas. Y es que nos encontramos que una de las problemáticas más usuales que padecen las Educadoras, cuando ingresan a los jardines de niños, es que precisamente carecen de muchas herramientas que les permitan interpretar los programas, basándose en las teorías del desarrollo y aprendizaje infantil; al mismo tiempo que los requerimientos administrativos que se les solicitan no son en nada parecidos a lo que aprendieron en sus respectivas escuelas.

Al respecto, Taba (citada por Ángel D. Barriga (1997)) menciona que lograr la articulación entre la teoría y la práctica es fundamental para formular un plan y un programa elocuente y eficaz. Ya que en la historia de la didáctica, el contenido ha desempeñado una función netamente informativa. Por esto Ángel D. Barriga (1997), basado en la llamada didáctica crítica, explica que se ha eliminado la participación de los principales actores de la educación en la necesaria especificación de los objetivos educativos. En este mismo sentido, Taba (1976) ya había especificado que para realizar un juicio ordenado que permita tomar decisiones, en relación a los programas escolares, se deben seguir siete pasos: a) diagnóstico de necesidades, b) formulación de objetivos, c) selección de contenido, d) organización del contenido, e) selección de actividades de aprendizaje, y f) organización de actividades de aprendizaje, así como especificar lo que se debe evaluar y la manera en cómo se debe hacerlo.

Como es observable, según esta teoría del diseño curricular, nuestro Programa 2011, dista mucho de haber seguido tales pasos en su elaboración, cuestión que vuelve aún más complicado el intento de llevarlo a una práctica eficaz y eficiente dentro de las aulas.

## **b) Políticas públicas y organismos Internacionales**

La Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) que se incorporó en México desde el 2004, constituye, en la teoría, un cambio pedagógico que paradójicamente, se sustenta más en cuestiones administrativas, políticas y laborales que en innovaciones verdaderamente pedagógicas. Dicha reforma, en sus propias palabras, se plantea a sí misma el propósito de alcanzar la articulación de los diferentes niveles educativos (básico, preescolar, primaria y secundaria) con miras a lograr una mejora académica sustancial, lo cual, como se ha visto, dista bastante de concordar con la realidad.

En este sentido cabría añadir un nuevo elemento de crítica, al mencionar que la reforma, se encuentra constituida sobre la base de una filosofía de la educación inspirada en modelos europeos como los de Francia, España, Reino Unido, Italia y Alemania: países que se plantearon asimismo la necesidad de homogeneizar la formación de sus estudiantes alrededor de un modelo educativo basado en “competencias”; concepción que, en sus inicios, no fue pensado para el ámbito educativo, sino que de hecho, proviene de las demandas de una sociedad altamente industrializada; y es a partir de tal definición que el Banco Mundial retoma el concepto para incorporarlo al ámbito educativo. La situación anterior tan sólo remarca el desinterés, por parte de las élites político económicas, de generar un modelo más acorde a la realidad nacional; un modelo que atienda las problemáticas locales, en lugar de importar modelos “con calzador”, pensados para contextos muy diferentes al nuestro.

Moreno, (2010). Menciona que "Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning impulsado por la unión Europea y posteriormente por el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005) que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Otra atenuante que cabría recalcar, en cuanto al tema que nos ocupa en este apartado, consiste en hacer mención de cómo, supuestamente, con el fin de lograr una apropiación de los conceptos y “esencias” fundamentales de la RIEB, por parte de los docentes, la SEP estableció diversos cursos a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA) integrados al Programa Nacional para la Actualización

Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de la Dirección General de Formación Continua de Maestros. Dichos cursos, sin embargo, no han tenido una evaluación que constate que, efectivamente, los docentes han incorporado con éxito los conceptos relacionados a la RIEB. Por otro lado, es de notarse cómo en ningún momento se ha mostrado interés alguno por preguntar a los profesores qué es lo que opinan acerca de la supuesta "implementación" de tal Reforma educativa. Esto viene a colación pues se puede apreciar cómo una de las consecuencias que ha tenido esta implantación de modelo educativo, es la situación que se vive día a día en las escuelas de todo el país, en donde es evidente el malestar docente con las nuevas reformas; actitud que viene acompañada de un marcado desinterés por conocer de dónde provienen éstas, en qué consisten y qué se espera de ellas. Dicha reacción, por paradójica o cuestionable que resulte, no debe asombrar a nadie, dado que al ser contemplados como meros operarios educativos, sin voz ni voto, los profesores, efectivamente, comienzan a comportarse de ese modo, al mostrar un tedio y un desinterés total hacia una Reforma que sólo conocen de oídas y para cuya elaboración no se pidió nunca su opinión. En ese sentido, los mismos ejecutores de la reforma no deberían sentirse decepcionados, ya que están consiguiendo lo que precisamente esperaban lograr: convertir al profesor en un empleado de mostrador, incapaz de convertirse en un factor activo del proceso educativo, es decir: en un elemento de cambio.

Por otra parte, no debemos olvidar que el discurso del PE 2011 y los documentos oficiales están regidos por políticas internacionales dictadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE. El "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos" fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 05 de julio del mismo año.

De hecho, si analizamos los mandatos internacionales de esta organización, parece incongruente el discurso oficial con la puesta en práctica en nuestro país, ya que la misma OCDE, en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010) menciona que las políticas públicas en escuelas y sistemas escolares exitosos "deben adaptar éstas mismas

al contexto y la realidad de éste país”. Además de que escribe como recomendaciones, entre otras, las siguientes:

- Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes.
- Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia, facilitando la autonomía escolar y garantizando la participación social.

En el centro de este asunto, se encuentra el diseño de la política pública que debe tomar en cuenta su contexto y sus posibilidades de implementación. Además de que los postulados básicos que dicta este organismo orientan a los gobiernos a establecer objetivos que cuenten con el apoyo y la comprensión de la sociedad. De esta forma es apreciable (de nuevo) la fisura existente entre el discurso oficial y la práctica en la vida cotidiana, ya que poco o nada se toma en cuenta la opinión y sugerencia de los docentes y la sociedad en general, como se ha venido acotando en este trabajo.

Finalmente, cabe añadir que el diseño de estos planes y programas debe, según la OCDE, proporcionar espacios para el diálogo y la comunicación entre los distintos actores involucrados (entre ellos el docente), pues es esencial que todos los actores participen como socios legítimos y responsables en la implementación de estas recomendaciones. Sin embargo, como se ha venido subrayando, en México, lo que parece acontecer, es que los diferentes sectores sociales involucrados en la cuestión educativa, son partícipes, más bien, de un proceso de implantación unilateral y autoritario, más que de uno de implementación democrática.

## Conclusión

A partir de la información recabada en diferentes centros de trabajo de nivel preescolar, tanto privados como públicos (Anexo 1 - muestra inicial), podemos concluir que la mayor parte de los encuestados señalan que no se les brindó un curso de inducción en donde se especificaran a detalle sus nuevas funciones; dando como consecuencia que los docentes usen la guía como cada quien entienda o crea entender. Además de que, en muchos casos, profesores y profesoras, con más de 10 años de servicio, terminan operando, en la praxis, programas de estudio anteriores al vigente.

En este sentido, no está de más señalar que la mayor orientación a la que los docentes pueden acceder, viene tanto de sus pares como del personal directivo, que a su vez es asesorado por el supervisor de zona y éste por su jefe inmediato u otros asesores pedagógicos, y así sucesivamente, según el organigrama piramidal de la Secretaría de Educación Pública. El resultado de todo esto es que la información va bajando en forma vertical dentro de este organigrama hasta que llega al docente, como en una especie de teléfono descompuesto donde, finalmente, cada quien aplica lo que entiende y como mejor puede.

De esta forma cabe afirmar que el docente debe ser parte del proceso de implementación de los planes y programas si en verdad se quiere transformar la educación. De tal modo que las reformas curriculares de los últimos años, el currículo centrado en el alumno, la educación para el desarrollo de competencias, etc., necesitan de un verdadero proceso de implementación que implique la participación de los diferentes actores educativos para lograr un entendimiento integral de dicho programa, para, entonces sí, conseguir que se aplique en las aulas. Y es que resulta contradictorio pensar que se pueda responsabilizar al profesorado de ser el principal actor (tanto en el éxito como en el fracaso) del cambio didáctico-pedagógico, si nunca se le tomó en cuenta en el diseño del programa que él mismo va a operar. En este respecto, Frida D. Barriga (2010) explica que el papel que se destina al docente es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado para él los especialistas. Así mismo, menciona algo que es, o debería, ser evidente para todos: que los docentes son sujetos sociales miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio de su profesión no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas.

Si bien, resulta innegable que la educación posee un potencial real de cambio socio-cultural, esto sucederá solamente si se toma en cuenta al docente y sus distintas formas de aprender y operar sus conocimientos. Pedro Crespo (2008) nos dice, con razón, que los resultados en las políticas educativas en México están lejos de reflejar las esperanzas de bienestar, cambio y transformación que sobre la educación y el conocimiento se ciernen, al tiempo que persisten programas sectoriales mediáticamente vistosos pero pocos eficaces. Por último, explica que la educación tendrá una capacidad intrínseca y real de transformación siempre y cuando se asiente en formas y reglas institucionales, legales, racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas que contribuyan a potenciar su efectividad.

Sin duda, el Programa vigente presenta indicios de fundamentación teórica y pedagógica que pueden servir a los docentes en sus actividades diarias. Sin embargo, es de destacar que han pasado ya tres años de su diseño y aplicación y los profesores y profesoras siguen presentando diversas fisuras entre la lectura de los documentos normativos y su puesta en práctica. Además de que, como ya se ha mencionado, existe cierta vaguedad de conceptos, omisión de algunos e, inclusive, la misma fundamentación filosófico-epistemológica es prácticamente inexistente.

En el presente escrito se habla de las principales contradicciones en las que se ve involucrada la labor docente, siendo el mayor problema que aunque en los mismos documentos oficiales se hable de la importancia del papel activo del profesorado; o sea, llevar a cabo un proceso de implementación de políticas o reformas educativas, tampoco fueron tomados en cuenta para elaborar éstos mismos documentos. Debido a esto, llegamos a la conclusión que la contradicción existente entre implementación e implantación está dada desde su génesis, puesto que por mucho que los textos oficiales digan “palabrería”, la principal contradicción es que desde un principio fue implantado y no implementado, ya que fue creado por una élite de tecnócratas y eso obedece a sus intereses políticos.

Podemos decir que la educación es justamente contemplada como la principal herramienta para el desarrollo del bienestar social, económico, político, tecnológico, científico y ambiental en nuestro país. Es por ello que la clase política, en teoría, pretende impulsar una serie de Reformas con el fin de superar las adversidades y elevar lo que ellos llaman la “calidad educativa”, si bien, como se ha venido mencionando, los logros realmente alcanzados distan mucho de lograr sus objetivos.

Narro (2012) menciona que aún persisten graves problemas en materia de analfabetismo, rezago escolar acumulado e insuficiente cobertura educativa que no han podido resolverse y que continúan acrecentándose. Aunado a esto, la precaria profesionalización del docente, la escasa remuneración económica que percibe, la falta de recursos económicos y las Reformas diseñadas e implantadas, sexenio tras sexenio, impiden que se establezca un seguimiento entre las mismas. Por ejemplo: se inicia la reforma integral del sistema educativo en los años 70, contando con la participación de especialistas y promulgando la Ley federal de educación. Por los años 80, la entrada del neoliberalismo implicó para nuestro país la pérdida del carácter nacionalista de la educación pública (que hasta entonces se venía manejado), así como la implantación de reformas dictadas desde organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, promoviendo, con esto, la participación de otros sectores sociales como lo son los grupos empresariales y los medios de comunicación. Es en este contexto que comienzan a implantarse modelos empresariales, mismos que incorporan al debate conceptos como “calidad” y “competitividad”, provenientes de sus respectivas esferas.

En resumidas cuentas, es apreciable cómo la mayor parte de las reformas no abordan los problemas de fondo, puesto que se responsabiliza al maestro casi totalmente del fracaso educativo sin señalar a quiénes diseñan tales políticas, planes y programas de estudio; mismos que no quieren asumir la necesidad de una reforma curricular profunda; además de que, por otro lado, la naturaleza de sus planteamientos obedece a lineamientos internacionales, no siempre del todo relacionados con nuestras necesidades locales.

Además de los problemas antes mencionados, los docentes nos encontramos envueltos en una falta de capacitación y conocimiento de nuestras principales herramientas de trabajo, como lo es el PE 2011. Y esto no es así porque, como lo señala Ángel D. Barriga (2009), en México sigue proliferando un enfoque centralizado y una implantación de “arriba hacia abajo” carente de información suficiente respecto de los procesos y condiciones que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones curriculares ahí donde se ha pretendido su implantación (que no su implementación). Se concluye, pues, que no se ha logrado plantear estrategias de participación apropiadas que involucren, significativamente, a los actores del cambio y les permitan transformar creencias y prácticas educativas.

Existen aspectos fundamentales con los que el docente debe de contar, tal como establece Ángel D. Barriga (2009) en su libro *El docente y los programas escolares*: “para comprender el papel que cumplen los programas de estudio es necesario llevar a cabo una discusión sobre la especificidad profesional del quehacer docente, así como determinar cuál es el ámbito de las habilidades técnico-profesionales que el profesional de la educación debe cubrir. En la actualidad, no existen estudios que realicen esta delimitación sobre la docencia, lo cual ha posibilitado que se construya una imagen del docente como el "ejecutor", el "operario" del sistema educativo”.

Por su parte, Narro (2012) argumenta que debe impulsarse un fortalecimiento del federalismo educativo mediante el establecimiento de un nuevo acuerdo que renueve los principios, las normas y los instrumentos, que debe ser lo suficientemente explícito como para identificar las responsabilidades y concurrencias que se derivan de sus tareas. Advierte, además, que se debe entender que una reforma educativa que no prevea el involucramiento efectivo de los maestros está condenada al fracaso

El PE por su parte, señala el desarrollo de competencias sin marcar escalas, ni una secuenciación clara de éstas, ya que las competencias se muestran muy generales y no se precisa si el logro de éstas podría darse durante el nivel preescolar o sólo un avance proporcional.

Dado lo anterior, concluimos que hacen falta investigaciones referentes al análisis del PE 2011 y a su correspondiente proceso de implantación en la praxis docente en México; muestra de esto es que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación realizó apenas en el año 2010 el estudio nombrado *La educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, el cual es ya un primer acercamiento al conocimiento de los recursos de infraestructura, materiales y organizativos con que cuentan los centros de educación preescolar en México. Así mismo, incluye también los recursos humanos en este nivel educativo, explorando algunas condiciones en las que actúan los docentes; además de abordar algunos rasgos de los procesos educativos que tienen lugar en la educación preescolar. Pero fuera de eso nada o muy poco.

El presente escrito es el resultado de la sistematización de hallazgos preliminares de nuestro proyecto de investigación en curso.

## Objetivos:

### Objetivo General

Analizar el impacto de la implantación del Programa de Educación Preescolar 2011 en la intervención docente en los Jardines de Niños del Distrito Federal.

## Bibliografía

- BRASLAVSKY, Cecilia; Cosse, Gustavo. (2006). Las actuales Reformas Educativas en America Latina: Cuatro Actores, Tres Logicas y Ocho Tensiones. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion, 1-26
- DÍAZ, B. Ángel (1997). Teoría curricular y la elaboración de programas en Didáctica y Curriculum. Paidós Educador, México.
- DÍAZ, B. Ángel (2009). El docente y los programas escolares, lo institucional y lo didáctico. Universidad Autónoma de México. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Bonilla Artigas Editoriales, México.
- DÍAZ, B. Frida (2001, enero - abril). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. RIAOEI [en línea], No. 25. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm> [2014, 23 de noviembre].
- DÍAZ, B. Frida (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Documento como base para la exposición de la conferencia magistral en el Congreso Internacional de Educación: Currículo, Universidad Autónoma. Revista Iberoamericana de Educación Superior.
- Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innova>
- FLORES, C. Pedro (2008). Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Universidad Iberoamericana A.C. México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). La educación preescolar en México, condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE

- MORENO Olivos, Tiburcio. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44), 289-297. Recuperado en 14 de diciembre de 2014 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1405-66662010000100017&ing=es&ting=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662010000100017&ing=es&ting=es).
- NARRO, R. J., Martuscelli Q. J. y Barzana, G. E. (coord.) (2012). Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. Dirección general de publicaciones y fomento editorial, UNAM. México.
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*.
- TABA, H. (1976), *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Troquel, Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública. Programa sectorial de educación 2013-2018, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2013-2018) Plan Nacional de Desarrollo, México, SEP