Universidad Autónoma Metropolitana

División de Ciencias sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

“Alcances de la reforma integral de educación básica en escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, 2013-2014.”

Por:
Carlos Reséndiz Rodríguez

Tutores:
Dra. Janette Góngora Soberanes

México D. F., 21 de abril del 2016

ÍNDICE

Introducción 4

Capítulo I

I.1 Justificación y relevancia social del problema a investigar **11**

I.2. El concepto de reforma educativa **10**

I.2.1 Antecedentes **12**

I.2.2 Origen de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) **14**

I.3 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) como política educativa **18**

I.3.1 El marco normativo **20**

I.3.2 La reforma curricular y el modelo educativo **22**

I.4 Contexto de aplicación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) **25**

Capítulo II

II. Diseño de la investigación **29**

II.1 La política pública como disciplina **29**

II.1.1 Implementación de políticas **30**

II.2 Enfoque de Coaliciones promotoras ECP **31**

II.3 Modelo relacional de diseño de políticas públicas **35**

Capítulo III

III.1 Metodología **39**

III.2 Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación **40**

III.3 Objetivos general y específicos **43**

III.4 Preguntas de investigación **44**

III.5 Características del contexto **45**

III.6 Perspectiva de investigación **46**

III.7 Tipo de diseño **47**

III.8 Unidades de análisis **47**

III.9 Censo muestra o caso **48**

III.10 Variables **49**

III.11 Instrumentos de recolección de datos **50**

Capítulo IV

IV.1 Tras el rastro de las coaliciones promotoras **51**

IV.2 Entrevistas **52**

IV.2.1 Niveles jerárquicos a quienes se informó sobre la RIEB **54**

IV.2.3 la información proporcionada a los docentes **57**

IV.2.4 Lo pendiente de la reforma **60**

IV.3 La percepción de los docentes. **61**

CAPÍTULO V CONCLUSIONES **79**

Bibliografía **89**

Anexos **98**

Introducción:

La presente investigación tiene como objeto de estudio la Reforma Integral de la Educación Básica, denominada RIEB término con el que nos referiremos a la reforma en este trabajo. El núcleo de análisis es el proceso de comunicación de la RIEB que se encuentra en la fase de implementación de dicha política educativa. Para Pressman y Wildawski (1998), pioneros en el campo del estudio de las políticas públicas, la implementación es la fase más importante pues consideran que un diseño impecable de una política no es útil si no puede ponerse en práctica lo planeado o se sujeta fallas y por consiguiente no se cumple el objetivo deseado.

La comunicación es un eje de suma importancia tanto para el establecimiento de la agenda de la política educativa, como para la definición de la misma, así como la implementación y la evaluación. Por lo que le considero un problema complejo y extenso. Esta investigación toma al proceso de comunicación como centro del objeto de estudio. Ubicada en el proceso de implementación de la RIEB. Acotando con mayor precisión, el propósito es analizar el proceso de comunicación del contenido de la RIEB, de autoridades hacia los docentes. En el trayecto en que se inició el proceso de implementación. Momento de inducción e involucramiento de los implementadores directos (docentes para el caso de la RIEB).

El contexto del estudio es la educación secundaria técnica que se imparte en las escuelas de dicho nivel del Distrito Federal, en el área 2 norte de gestión y operación. Es una de las cuatro zonas de operación en que se divide al territorio del D.F. Incluye a 31 escuelas de las delegaciones Azcapotzalco con seis escuelas, Gustavo A. Madero con 18 escuelas y Venustiano Carranza con 7 escuelas del ámbito de secundarias técnicas.

La primera dimensión de análisis es la reforma educativa, misma que se define y caracteriza desde lo conceptual o documental “reforma-documento”. La reforma

implementación, la reforma del currículo, la reforma desde lo político, desde los actores del proceso educativo, la reforma desde los organismos internacionales, desde los estudios comparados, los materiales educativos y la formación docente, por niveles educativos. Las posibilidades y rumbos que toman las reformas educativas pueden mostrar rumbos, elementos, alcances y ámbitos variados. Así como los problemas que pretende atender y los fines que persigue para darles solución, incluidos los medios que establece para lograrlo. Esto se refiere al rumbo que han tomado las reformas educativas en México, de qué esferas han tomado su influencia, sobre qué aspectos educativos se han centrado, cuáles han sido las posturas de diseñadores e implementadores. Ésta información se obtendrá por la vía documental, a través de consulta de las investigaciones existentes en el campo.

Otro concepto es el de las alianzas o coaliciones. La RIEB se analiza desde lo macro, empleando el enfoque de las coaliciones promotoras (Sabatier, 2007) distinguiendo las alianzas dominantes u oponentes que se conformaron para su promoción e implementación en la educación básica. Para lo cual se utilizan componentes de este enfoque tales como: sistema de creencias y la tipología de los recursos de las coaliciones. Esto nos permitirá caracterizar los actores de la política, los recursos que movilizaron tanto para la promoción, como para la oposición a la REIB. Los intereses, las necesidades y finalidades. La intervención de grupos de interés como son la iniciativa privada y las organizaciones de la sociedad civil. La información se obtendrá con la variable coaliciones, mediante el seguimiento de dos diarios de circulación nacional, uno de izquierda, la Jornada, y uno de derecha o centro, El Universal.

El tercer elemento conceptual de análisis es la comunicación de la política, la cual se destaca porque se enfoca a la difusión de sus aspectos relevantes. El contenido se difunde a través de las autoridades competentes, acto que de acuerdo a la eficacia de la comunicación del contenido, permite o no involucrar a los actores responsables de su implementación. Desde la óptica de este trabajo la

comunicación es el proceso por medio del cual se informa puntual y diferenciadamente el contenido de la política. La comunicación se analiza desde tres dimensiones que son la información, la capacitación y los materiales de apoyo. Las unidades de observación son los funcionarios responsables del proceso de comunicación y los docentes a quienes se dirige la información, la capacitación y los materiales de apoyo.

El proceso de comunicación se analiza desde Los niveles meso y micro, con el apoyo del modelo relacional de diseño de políticas públicas (Graglia, 2012). El nivel meso se aborda con una guía de entrevista a aplicar a los funcionarios de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas del Distrito Federal que se encargaron de dirigir y coordinar el proceso de información, capacitación y entrega de materiales de apoyo. El nivel micro se analizará en cada una de las dimensiones ya comentadas, desde las variables medios temporalidad, cantidad y calidad. Para lo cual se utilizará un cuestionario que se aplicará a una muestra en dos tiempos, muestreo de escuelas y cálculo muestral de docentes.

La estructura del trabajo se conforma de X capítulos; el primero aborda a la Reforma Integral de Educación básica, desde el concepto y sus antecedentes, su caracterización como política educativa, así como el contexto donde se aplicó, refiriéndonos al nivel y la modalidad educativa, la educación secundaria técnica.

El segundo capítulo hace referencia al marco teórico de las políticas públicas. El apartado 1 se orienta hacia la política pública como campo de estudio y su proceso de implementación. El apartado 2 describe el enfoque de coaliciones promotoras. El apartado 4 hace mención del modelo relacional de diseño de políticas públicas. El apartado 5 se abunda sobre la fundamentación teórica que se basa en los enfoques teóricos de coaliciones y el modelo relacional. El último apartado contiene las conclusiones del capítulo.

El tercer capítulo detalla la metodología utilizada para la realización de la investigación. Adicionalmente a la presentación del capítulo donde se tratan aspectos generales, el segundo apartado presenta los objetivos, las preguntas de investigación y la hipótesis de trabajo. El apartado 3 describe las técnicas de investigación, los instrumentos de recolección de datos a utilizar. En el apartado 4 se abordan las técnicas y criterios a utilizar para el procesamiento de los datos.

El capítulo cuatro muestra los hallazgos obtenidos de la investigación hemerográfica relacionados con las coaliciones conformadas para la promoción e implementación de la RIEB. Su segundo apartado describe los resultados e interpretación de los datos obtenidos a partir del cuestionario y las conclusiones del capítulo.

En el capítulo quinto se incluyen las conclusiones finales de la investigación. Procurando manejarlas por cada dimensión o categoría de análisis que se plantearon. Así como las posibles sugerencias y aprendizajes resultantes de esta investigación.

I.1 Justificación y relevancia social del problema a investigar

Debido al papel que desempeña el sector educativo en el desarrollo de la nación mexicana, este resulta en sí mismo un tema relevante y pertinente para el desarrollo de la investigación. En particular el tema de la instrumentación de políticas educativas que buscan la transformación y mejora del mismo, ofrece un escenario vasto y complejo para el desarrollo de investigación, que permita obtener elementos para ampliar la comprensión en este campo. En la presente propuesta de investigación se analizará la "*política gubernamental en el seno del sistema educativo mexicano en el nivel básico, denominada Reforma Integral de la Educación Básica, como en todo proceso humano, la historia y el tiempo definirán si se consolida como política de Estado"* (Latapí Sarre, 2004).

El caso de la Reforma de la Educación Básica, desde este momento se le denominará RIEB, brinda la oportunidad de dar seguimiento a los mecanismos y acciones para contrastar la implementación de una política educativa en dos vertientes, por una parte la concepción y planeación del proyecto, por la otra la implementación y ejecución de la misma. En palabras del Subsecretario de Educación Básica la RIEB (Básica, 2009) cuenta con cuatro estrategias para su desarrollo:

1. Articulación de los programas,
2. Desarrollo de materiales educativos,
3. Actualización de los procesos de formación docente, y
4. La gestión escolar.

La revisión del estado del arte sobre las reformas educativas, arrojó un buen número de investigaciones centradas sobre las reformas curriculares, otras ubicadas en la perspectiva de las políticas públicas a nivel macro. Algunas están centradas en problemas y fines o problemas y medios, como son calidad educativa logros educativos, calidad educativa y evaluación.

Otros estudios están enfocados en la operatividad a nivel meso desde la función de los supervisores o directores. Algunas investigaciones abordan los materiales educativos como los libros de texto gratuitos. Existen estudios que analizan las reformas desde la perspectiva de los organismos internacionales o de estudios comparados en diversos países de América Latina. Las menos o nulas son las investigaciones que abordan las reformas desde los estudiantes, los sectores sociales y las organizaciones de la sociedad civil, así como la rendición de cuentas.

El proceso de comunicación de las políticas públicas es el objeto del presente estudio; en el marco de la fase de implementación. Las investigaciones encontradas, a lo sumo reconocen como necesario a dicho proceso de comunicación. En otro estudio lo mencionan como marco introductorio a la

formación docente en la implementación de las reformase educativas. Otras la mencionan explícitamente sin adentrarse en tal fenómeno. Por lo que el tema ofrece una beta de investigación relevante tanto para el estudio de las políticas públicas como para las entidades gubernamentales responsables de su adopción.

Un argumento adicional a la pertinencia y relevancia de este proyecto, obedece a que el nivel de educación secundaria posee un entorno complejo para la implementación de la RIEB, porque los intereses profesionales (Miranda López, 2010) que se trastocan son diversos. Dado que en contraste con la educación preescolar y primaria, este subsistema educativo participa un mayor número de docentes de asignaturas y disciplinas variadas, quienes poseen intereses laborales propios, la estructura del personal directivo y administrativo también es más amplia, así como las instituciones de formación de docentes tanto en la inicial como la continua.

Desde una perspectiva cuantitativa (SEP, 2013) en el ámbito nacional la educación secundaria atendió en el pasado ciclo escolar a poco más de seis millones de estudiantes, de los cuales la modalidad de secundaria técnica contó con una matrícula de un millón setecientos mil alumnos, equivalente al 28% de la matrícula total nacional de educación secundaria, con esas cifras ocupó la segunda modalidad de mayor atención en este nivel educativo. A nivel Distrito Federal, durante el ciclo escolar 2012-2013, se contó con una matrícula de poco más de los cuatrocientos setenta mil alumnos en todas las modalidades de educación secundaria, de los cuales la educación secundaria técnica atendió a cerca de los ciento cuarenta mil alumnos, equivalente al 29.36% lo cual guarda la misma proporción con la cobertura que esta modalidad educativa posee a nivel nacional.

Para el Estado es pertinente contar con investigación científica que le permita ponderar tanto los avances como las limitaciones resultantes de las políticas, programas y acciones instrumentadas en el sector educativo y sobre todo en el

caso de un esfuerzo humano y financiero tan amplio como lo es la implementación de la RIEB.

Socialmente, la investigación es relevante porque aborda un tema de política nacional que forma parte de la agenda pública del país. Las reformas se promueven, se definen, se implementan y evalúan los resultados; es decir requieren de un seguimiento permanente que aporte datos sobre el proceso que siguió en cada una de sus fases. No puede darse por hecho una vez que se decretó. Las investigaciones o estudios que se realizan sobre las políticas públicas permiten conocer datos sobre el fenómeno resultante de la implementación. Ese es el valor real de esta y de toda investigación en general.

I.2. El concepto de reforma educativa

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española una de las acepciones de reforma hace referencia a todo aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo. Al agregar el adjetivo “educativa” nos aproximamos al campo en el cual se desarrolla la presente investigación. La reforma educativa en la educación básica, concretamente en educación secundaria técnica en el Distrito Federal.

Rosa María Torres define a las reformas educativas como las intervenciones de política propuestas y conducidas "desde arriba", a nivel macro y de sistema, por los Estados/gobiernos y los organismos internacionales (Torres, 2000:6). Torres les asigna una verticalidad, en lo explícito al mencionar que se proponen y conducen desde arriba, lo cual permite interpretar se generan desde autoridades, funcionarios o políticos como integrantes de un estado, gobierno o planteadas como sugerencias de los organismos internacionales. Abarcan todo el sistema educativo en el que se implementan. Al denominarlas intervenciones, se agrega una implicación impositiva, desde fuera. La autora construye un concepto de reforma tradicional, en la que incluye elementos y concepciones tales como: la educación, el conocimiento la política, el cambio educativo, los actores, las

instituciones, los modos, los mecanismos, los modos de organización y de operación entre otros. A partir de los cuales establece unos diecisiete tipos de reforma, de acuerdo con el ámbito y/o cómo se aborda la problemática educativa a atender. (Torres R. , 2000)

Zorrilla (2006:114) por su parte hace la distinción entre reforma educativa y reforma del sistema educativo, al primero lo define como una transformación curricular y la renovación de los enfoques pedagógicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta autora señala que la reforma de los sistemas educativos tiene que ver con los cambios se relacionan con la gestión institucional del sistema educativo en su conjunto, así como de la escuela en particular. Zorrilla (2006) refuerza su concepción citando a Espeleta (1999, 2004) quien reconoce ambas dimensiones de las reformas para efectos de análisis, pero en la práctica describe a ambos procesos como simultáneos y estrechamente implicados.

Cecilia Braslavsky utiliza el término "reforma educativa" para hacer referencia al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, sin embargo diferencia el vocablo “transformación”, lo emplea para designar los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas. (Braslavsky & Cosse, 2006:24)

Para la presente investigación entendemos por reforma educativa a todo proceso de planeación, ejecución y evaluación dirigido hacia la mejora o solución de la problemática educativa, sea en el todo o en algunos de sus elementos, o en atención a necesidades o problemas específicos. Cuenta con un marco rector, se desarrolla desde el ámbito gubernamental. Quienes la realizan poseen un nivel de autoridad suficiente para impulsar políticas públicas orientadas a un propósito definido con precisión.

En suma, la reforma educativa tiene como propósito mejorar el sistema educativo en sus elementos estructural y organizativo, ello implica transformar los fines y

propósitos de la educación de un país, la orientación el currículo, entendido en un sentido amplio no limitado del plan y los programas de estudios. Considera el papel docente, del alumno, la institución educativa como centro escolar y como institución responsable de la modalidad o subsistema de formación y, el modelo educativo en cual se generan los procesos de aprendizaje y las características e interrelaciones entre los diversos actores.

I.2.1 Antecedentes

Los primeros antecedentes de la RIEB se plantearon hace casi veinte años en el Acuerdo Nacional para la Modernización educativa, al proponer un acuerdo nacional entre "autoridades federales, estatales, el magisterio nacional y la sociedad para la transformación del sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria-" (DOF, 1992). Lo que refleja la intención de establecer la educación básica como un trayecto formativo integrado que ofreciera 12 años de educación obligatoria. Esto se concretó en el año de 2002, a través de la reforma del artículo tercero constitucional, por el que se integran la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria en la educación básica.

Otros antecedentes de la reforma integral de educación básica se encuentran en el "programa nacional de educación 2001-2006" (PNE 2001-2006), los cuales son observables a partir de ciertas coincidencias como: la visión y objetivos de la educación básica al 2025, donde se planteó la transformación de la educación, mediante la implementación de una política de articulación de los tres niveles de la educación básica, para dotarle de continuidad curricular, así como, congruencia pedagógica y organizativa. Si bien este elemento pareciera que no se materializó durante la gestión presidencial que lo planteó, se retomó durante la siguiente gestión, cristalizándose casi al final del segundo sexenio de gobierno panista.

De manera específica en las estrategias, líneas de acción, programas y proyectos del PNE 2001-2006, se observan antecedentes plenamente concordantes con la RIEB, entre los que se mencionan: la necesidad de evaluación curricular,

pedagógica y operatividad de la educación básica, la definición de estándares de logro educativo y muy concretamente vinculado a esa investigación en el programa de reforma integral de la educación secundaria. Las coincidencias en mención se ilustran en páginas posteriores al abordar la RIEB y el Acuerdo 592. Lo anterior mostró continuidad de las líneas generales de la política educativa.

Ahora bien, en cumplimiento a las estrategias y líneas de acción del PNE 2001-2006, en específico para el ámbito de la educación secundaria, entre los años 2002 y 2004 se desarrolló la reforma integral de educación secundaria (RIES), acción que dió como resultado el plan y los programas de estudio 2006 para dicho nivel educativo, así identificados por los docentes de educación secundaria, en virtud de que se pusieron en marcha durante el ciclo escolar 2005-2006. Como lo estableció el Acuerdo Secretarial número 384 de SEP publicado el 26 de mayo del año 2006 en el Diario Oficial de la Federación, momentos en los que concluía la gestión del presidente Vicente Fox. Los programas de estudio mencionados tuvieron continuidad en el periodo presidencial de Felipe Calderón, pues recién se habían elaborado.

El proceso de diseño de la RIES se desarrolló entre los años 2002 y 2004, se discutió con el documento base y se dió a conocer en el documento de SEP respectivamente, pasando a la fase pilotaje en el ciclo escolar 2005-2006. Año en que se enfrentó a diversas críticas sobre todo la relativa al término “integral”, que en voz del congreso se expresaron diversas críticas como: insuficiencias curriculares, falta de consenso y la ausencia de dimensiones sociales en su estrategia de cambio, asumiendo críticas de gremios de académicos, sindical y medios de comunicación. (Miranda & Reynoso, 2006).

La revisión de documentos muestra que, al momento del cambio de gestión presidencial, la RIES cambió de nombre por la denominación reforma de educación secundaria (RES). Aplicándose como tal durante el ciclo escolar 2006-2007, lo cual se observa en el documento “reforma de la educación secundaria,

primera etapa de implementación, seguimiento a las escuelas participantes ciclo escolar 2006-2007". Se desconocen los motivos que llevaron a los tomadores de decisiones a cambiar de nombre a esa política y a mantener su operación sin cambios sustanciales. Tal vez como parte de la estrategia política de "cambio", no precisamente mejora, si no para marcar el inicio de la nueva administración, ya que más allá de nombre, no se observan cambios de origen educativo, pedagógico, curricular, organizacional o de carácter legal.

I.2.2 Origen de la RIEB

Es posible afirmar que la dimensión curricular fue el punto origen de la RIEB la cual incluyó las reformas curriculares que se realizaron a los planes y programas de estudio correspondientes a los tres niveles educativos que integran la educación básica. El nivel de preescolar fue el primero en desarrollarse, mediante el acuerdo secretarial número 348 de SEP publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 27 de octubre de 2004. Dicho programa mostró cambios significativos a partir de competencias que el educando desarrollaría en lo afectivo, lo social y lo cognitivo.

El plan de estudios de nivel secundaria se concluyó en 2006, publicándose el 2 de mayo de ese año en el DOF, en el acuerdo secretarial 384; donde se establecen las competencias para la vida, entre las que se encuentran las establecidas para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Estas competencias se reiteran para el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, publicado en los acuerdos secretariales 494 y 540 de SEP en el DOF el 07 de septiembre del 2009 y el 20 de agosto del 2010.

Es posible afirmar que la dimensión curricular fue fundamental para el proceso de construcción de la RIEB, aun y cuando el accionar institucional de la SEP no muestra plena conciencia o planeación de ello en relación concreta con la RIEB. Lo anterior se debe probablemente a que el plan de estudios se publicó en mayo

del 2006, es decir, casi al finalizar la gestión 2000-2006. Por tanto, ésta sinergia de reformas curriculares, se perciben como el impulso que llevó a la intención y plan de realizar una reforma educativa.

El punto de partida de la RIEB como política educativa se encuentra en el “Plan nacional de Desarrollo 2007-2012”, documento normativo que en su argumentación general plantea la necesidad de llevar a cabo una significativa transformación del sistema educativo mexicano, con base en el mejoramiento “material y profesional de los maestros, como el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento de la capacidad de decisión en las escuelas y la cooperación de padres de familia”. A primera vista el discurso contiene un ideal de transformación, además de apoyar a los docentes con capacitación y recursos, la propuesta está centrada en el aprendizaje. Concepción educativa centrada en lo que se espera aprendan los alumnos y, abandona la enseñanza como epicentro del proceso dispuesto para educar.

El establecimiento de dicha política se observa de manera más puntual en el objetivo número nueve referente a los propósitos de la educación y las estrategias 9.1 y 9.2 que establecen las orientaciones para la evaluación y la capacitación de profesores. La estrategia 9.3 del PND 2007-2012 plantea la actualización de programas de estudio, contenidos, materiales y métodos orientados al logro de valores, habilidades y competencias para que el alumno mejore su productividad y competitividad al incorporarse en la vida económica. La educación se concibe como un “gran motor del crecimiento económico’’; para lo cual maneja tres elementos:

1. Programas de estudio flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y las expectativas de la sociedad,
2. Métodos educativos que reflejen el desarrollo científico y tecnológico, y
3. Contenidos de enseñanza capaces de incorporar el conocimiento que se genera constantemente gracias a las nuevas tecnologías de la información.

El “programa sectorial de educación 2007-2012” (PSE 2007-2012) está alineado con el PND, lo cual se refleja en dos directrices fundamentales, la primera relacionada con la transformación del sistema educativo y, la segunda correspondiente a la mejora de la calidad educativa. Premisas que se relacionan de manera tal que realizar la transformación educativa representan una condición que contribuye en gran medida a elevar la calidad educativa. Para el logro de este propósito, se planteó como imperativo en el objetivo 1 del PSE 2007-2012 elevar la calidad educativa y con ello mejorar el logro educativo de los estudiantes, considerando elementos tales como: la capacitación de profesores, la actualización de los programas de estudio, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y los recursos didácticos.

De dicho objetivo se disgrega la estrategia 1.1 en la que se indica en forma explícita la realización de una reforma integral de la educación básica, orientada hacia el modelo de educación basada en competencias; ésta estrategia tiene como líneas de acción, por una parte alinear los programas de estudio al modelo de educación por competencias, así como involucrar activamente a los docentes en dicho proceso, establecer estándares de desempeño e implementar nuevas prácticas pedagógicas así como instrumentar las nuevas tecnologías. Elementos que se abordarán al describir los elementos que conformaron la RIEB.

El objetivo número 4 del PSE 2007-2012 propuso ofrecer una educación integral con equilibrio entre la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos. Además de ofrecer servicios de calidad para formar personas socialmente responsable, que participen productiva y competitivamente en el mercado laboral

La estrategia 6.4 puntualizó la articulación entre los programas desarrollados por la subsecretaría de educación básica, aspecto sustantivo en la RIEB, el cual consideró además las necesidades de los estados y, la revisión del marco jurídico.

Por lo que, desde nuestra óptica se considera el elemento que se alinea de manera natural a la RIEB, al aglutinar la mayoría de los aspectos que la conforman.

Después de dos años de gestión de la secretaria de educación, n los cuales los esfuerzos estuvieron centrados en una reforma curricular, consolidación del currículum de preescolar, implementación de los planes y programas de estudio (PPE) de la educación secundaria y, el diseño de los (PPE) de educación primaria; se anunció la “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE) suscrita por el gobierno federal a través de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el 15 de mayo del año 2008. La ACE tuvo como propósito, de acuerdo a lo anunciado, impulsar una transformación por la calidad educativa, en lo particular, se puede relacionar con la RIEB el apartado referente a la “formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo numerales cuatro de ingreso y promoción, cinco de profesionalización, nueve de la reforma curricular” en el cual se establece en el acuerdo correspondiente el desarrollo de una reforma curricular en el que se rediseñen los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la educación básica y 10 de la evaluación.

En retrospectiva y alineado al PSE 2007-2012 la ACE aparece como una estrategia o acción que retoma parcialmente su objetivo número uno, en lo relacionado a la capacitación de profesores, la reforma curricular y el papel de la evaluación en la mejora de la calidad educativa, la transparencia y la rendición de cuentas, así como aportar datos para el diseño de políticas educativas. Lo anterior se complementa con la modernización de los centros escolares y el bienestar y desarrollo integral de los niños centrada en la salud, la alimentación y la nutrición. El alcance de la ACE se orientó hacia la participación e influencia política del SNTE, se desvinculó del PND 2007-2012 y, de acuerdo con la opinión de Javier Ortiz Cárdenas “rebasó al PSE 2007-2012, la ACE es una intervención del SNTE que toma el lugar de la política educativa en este sexenio” (Aceves, 2012).

Hasta este momento se establecían, de manera general, las orientaciones que dieron rumbo a la política educativa de la educación básica de nuestro país durante la pasada gestión presidencial. Sin embargo apenas quedaba plasmada en documentos normativos, había que pasar a la etapa de diseño, por lo que se delineaba el boceto de la RIEB para posteriormente dar inicio la fase más compleja y delicada, la implementación, que guarda una relación complementaria, estrecha e incluso dialógica con la evaluación, de acuerdo con Pressman y Wildavsky (Pressman, 1998).

I.3 La RIEB como política educativa

La pregunta inicial es la siguiente: ¿qué es la RIEB?, para aproximarse a una respuesta se articulará, tanto los elementos normativos antes expuestos, como a los conceptos centrales que se hallan implicados. Los elementos articuladores de la RIEB como política educativa parecen originarse a partir de la transformación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES 2005) a Reforma de Educación Secundaria (RES 2006) en el nivel de educación secundaria. Desde luego, los documentos normativos de la planeación en México que son el PND 2007-2012 y el PSE 2007-2012, establecen las pautas generales que orientan la RIEB; así como la ACE suscrita en 2008, en la medida que reflejó ciertas coincidencias con dicha política educativa, puntualizando que dichos documentos no las incluyen de manera explícita.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, una política es “Arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado” mientras que la acepción de lo público, la misma fuente la señala como “la potestad, jurisdicción y autoridad para hacer algo, como contrapuesto a lo privado”. Entonces entendemos a la política pública como el proceso de analizar, decidir, implementar y evaluar directrices por parte de una entidad con autoridad gubernamental para realizar acciones dirigidas a la solución de problemas públicos específicos, por su ramo, ámbito territorial, población e intensidad, entre otros rasgos distintivos.

Como lo señala Aguilar Luis, “Los problemas públicos poseen su propia especificidad y circunstancia y, por tanto, las políticas para su atención y tratamiento deben ser también específicas en sus objetivos, instrumentos, modos, procedimientos, agentes, tiempos.” (Aguilar, 1992). La política pública es entonces emprendida por la acción gubernamental cuya autoridad proviene de la sociedad, en tanto sus representados. Tiene como objeto las necesidades, los problemas públicos y como finalidad darles solución. El propio Aguilar señala a la democracia como una condición necesaria pero no suficiente para resolverlos. (Aguilar, 1992)

En el marco de la ciencia de las políticas públicas, Laswell menciona que se pueden considerar como el conjunto de disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas, de la recopilación de datos y de la producción de interpretaciones relevantes para los problemas de políticas en un periodo determinado. (Aguilar, 1992, 47). Esto revela el proceso de las políticas que se complementa con la evaluación.

A esta concepción de las ciencias de las políticas, el propio Aguilar precisa que “su foco analítico son las decisiones relativas a los problemas fundamentales del hombre en sociedad”. (Aguilar, 1992, 47). Esto último implica que las políticas públicas tienen un problema o fin a solucionar, con lo cual se establece un diagnóstico o agenda para determinar de manera precisa (Aguilar dice colectivamente entre gobierno y sociedad; de forma democrática, a lo que precisamos con lo establecido en el artículo tercero de la Constitución política de los Estados unidos Mexicanos, como régimen de vida no sólo como sistema político). En palabras de Laswell este es el momento de la elaboración de las políticas públicas.

El proceso, lineal de las políticas, para verlo de manera muy concreta, continua con la fase de ejecución, lo cual remite a los programas y acciones que se implementan como parte de la política pública, como la educativa, en el caso de la

RIEB. Un elemento adicional a la decisión (determinación del problema a resolver) y a la implementación (acciones y medios para resolver el problema), es la finalidad (estado deseable o situación al que se aspira lograr o mantener, la solución o mejora sustancial del problema).

I.3.1 El marco normativo

En el caso del presente estudio, el objeto inicial de la RIEB como política responde a un problema o necesidad, dado que en la revisión de la documentación normativa se observó como finalidad "elevar la calidad educativa" tanto en el PND 2007-2012 en su objetivo número nueve, como en el PSE 2007-2012 en su objetivo número uno. Por lo tanto, asumimos que la educación no es de calidad o, al menos no se brinda un servicio deseable o que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las expectativas de sus padres. Situación que consideraremos como el problema o necesidad primaria a la que se enfoca la RIEB.

Se observa que la finalidad de la RIEB, se orienta, como el PSE 2007-2012 señala, a "Elevar la calidad de la educación…", propósito que consideraremos como su finalidad, puesto que este trabajo no se propone verificar la pertinencia del proceso que implica analizar cómo se determinó esa necesidad o el objeto de dicha política educativa, la agenda educativa y la decisión de establecerla como tal. Ahora bien, la aspiración de elevar la calidad educativa no se planteó durante el sexenio pasado como un elemento nuevo, tanto en los discursos como en los considerandos de diferentes instrumentos de planeación y normativos de la política educativa.

Al preguntarse por el medio o programa que la RIEB plantea para la solución del problema o necesidad social arriba mencionada, la respuesta más próxima nos remite al Acuerdo 592 por el que se "establece la Articulación de la Educación Básica" (DOF, Acuerdo 592, 2011). Instrumento que buscó la articulación de los planes de estudio correspondientes a los tres niveles de educación básica,

pertenecientes a la dimensión curricular de la RIEB. Considerando el peso del ámbito curricular que se observa a lo largo de dicha reforma, nos atreveríamos a afirmar que éste fue el elemento central de la RIEB. Como se apuntó en líneas anteriores, aglutinó los planes de estudio de preescolar y secundaria rediseñados en 2004 y 2006 respectivamente y el de primaria concluidos en 2009 y 2010

Vale la pena precisar que el propósito de elevar la calidad educativa no es un tema nuevo en la agenda de la política pública del país. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación lanzado en mayo de 1992, planteó ese propósito de manera múltiple. Ya en la pasada década el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 planteaba en su apartado 4.12 la educación de calidad y, en el objetivo rector 2, estrategia a), señalaba como fin la "calidad uniforme para todos los educandos…" (DOF, PND 2001-2006, 2001). En concordancia con el PND 2001-2006, el Plan Nacional de Educación 2001-2006, está copado con el concepto de calidad, pues en este último documento se utilizó al menos en 280 ocasiones; llama la atención la frase "buena calidad" mismo que se utilizó por lo menos en 61 momentos el cual parece adoptarse de los documentos resultantes del seguimiento al proyecto "educación para todos" emitidos por la UNESCO.

A su vez, el problema de la calidad educativa no tiene posibilidad de mejora plena abordando únicamente el diseño curricular como puede observarse en la RIEB. La implementación de los procesos de evaluación de aprendizajes, desde una lógica de premios y castigos no es suficiente para lograr la calidad educativa. Al respecto a estos dos elementos sustantivos en la mayoría de los sistemas educativos, Bellei afirma que la expansión del currículo es un problema endémico de la educación secundaria que se caracteriza por lo atomizado y el exceso de contenidos. Continúa señalando que el uso de pruebas estandarizadas tiene gran relevancia en el control de la calidad y la implementación de las reformas educativas, las evaluaciones nacionales también han orientado los cambios curriculares. Pareciera siguiendo con Bellei que hay una insatisfacción con la calidad de la escuela secundaria que permanece en el tiempo y afecta incluso en

los países que rinden bien en las pruebas y cuentan con sistemas educativos sólidos (Bellei, 2012)

Marcela Gajardo propone conciliar los diversos enfoques y concepciones de calidad de la educación con su marco para entender qué es la calidad de la educación. Señala la complejidad del concepto y por tanto, la necesidad de abordarla desde sus elementos centrales. Entre los que menciona, describe y asocia los siguientes: a) las características de los educandos, b) el contexto, c) los elementos facilitadores, d) enseñanza y aprendizaje e) resultados educativos (Gajardo, 2005).

I.3.2 La reforma curricular y el modelo educativo

Como lo señalaba el sitio de internet de la RIEB, ésta surge en el marco del diseño curricular de preescolar, secundaria y primaria; desde el nuevo plan de estudios de preescolar lo novedoso fue la implementación del modelo de educación basada en competencias. A partir de los planes de estudio de la educación básica se generó el acuerdo 592 con el cual se integra la articulación a través de elementos varios. Entre los que se encuentran: los principios pedagógicos, las competencias para la vida, perfil de egreso, mapa curricular, estándares curriculares y campos de formación, todos integrados en el marco de la educación básica.

El Plan de estudios 2011 se encuentra dentro del acuerdo 592 es el documento que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano único y al ser universal. (DOF, Acuerdo 592, 2011).

Un concepto eje, fundamental en el modelo educativo, es el de competencias, se localiza en los planes y programas de estudio de los tres niveles educativos, que

se define en cada nivel escolar. Para el nivel de preescolar, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. (DOF, ACUERDO 348, 2004)

Con respecto a la educación primaria, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, de ahí que se utilice la idea de movilizar conocimientos. Las competencias movilizan y dirigen todos estos conocimientos hacia la consecución de objetivos concretos. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. (DOF, ACUERDO número 494, 2009)

En el caso del nivel de educación secundaria, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. (DOF, ACUERDO número 384, 2006).

Para Sergio Tobón la Educación basada en competencias (EBC) es un enfoque educativo centrado en el aprendizaje orientado al desarrollo de competencias, haciendo énfasis en conocimientos conceptuales y factuales asociados a situaciones de la vida cotidiana donde el estudiante enfrenta a problemas cotidianos (Tobón, 2006).

No es el propósito de la presente investigación profundizar en el concepto y el modelo de educación por competencias. Sin embargo, es un elemento central de

la RIEB, en tanto se aborda como modelo educativo a seguir, con sus respectivas implicaciones teóricas, didácticas, pedagógicas, de evaluación de aprendizajes y los materiales de apoyo necesarios y la actualización de los docentes como acciones sustantivas para la fase de implementación de la RIEB.

Ahora bien, además de las reformas curriculares y el modelo de educación por competencias que se planteó en los planes y programas de estudio de los tres niveles educativos, la RIEB tiene más columnas que le sostienen, tal es el caso de la evaluación, concebida como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación (PND 2007-2012, 2007). Este instrumento opera en tres dimensiones: para la rendición de cuentas, para informar a padres de familia y para el diseño de políticas públicas. (DOF, PROGRAMA Sectorial de Educación 2007-2012, 2008). Retomando las dimensiones de la evaluación, ésta trasciende a la valoración de aprendizajes en sus momentos de diagnóstico, de proceso y la sumativa; lo que incluye la evaluación del desempeño de docentes, del curriculum, así como la evaluación de los modelos de gestión.

El eje integrador de la RIEB es la articulación de los tres niveles educativos, cuya referencia se encuentra en el acuerdo secretarial 592 emitido por la Secretaria de Educación Pública, promulgado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto del 2011. Mismo que atiende a la necesidad de contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, de concepción nacional, flexible, que comprende los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, integrándolos como un trayecto formativo en un plan de estudios y sus correspondientes programas de asignatura.

Vista de manera global, la RIEB tiene como propósito elevar la calidad educativa en los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Para las autoridades la calidad educativa implica atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo. (PND 2007-2012, 2007).

De retorno a la pregunta de inicio ¿qué es la RIEB?, conforme a lo documentos consultados, por Reforma integral de la educación básica se entiende que es una estrategia de transformación educativa que tiene como propósito elevar la calidad de la educación, para lo cual propuso cambios a los planes y programas de estudio de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria; con lo que se estableció como una de sus acciones principales la articulación de la educación básica. A partir del cual se plantea de alguna manera, un modelo de educación basada en competencias (EBC).

I.4 Contexto de aplicación de la RIEB

El ámbito de aplicación de la RIEB es la educación básica. De acuerdo con el Artículo 37 de la Ley General de Educación (última reforma publicada en el DOF 1-09-2013), la educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación secundaria es el nivel educativo al que se orienta el presente trabajo de investigación.

Una de las preguntas que es imperativo proponer respuestas, se refiere al significado de la educación secundaria. De acuerdo con información presentada en la página de internet de la Administración federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), la educación secundaria es el cuarto periodo escolar, preferimos llamarlo trayecto educativo, conforme lo establece el mapa curricular del acuerdo 592. Como es sabido, se cursa en tres años, en los que se busca que los adolescentes desarrollen competencias para aprender a lo largo de la vida, relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática entre otros campos de conocimiento. Este servicio educativo se ofrece, tanto en escuelas públicas como privadas, bajo las siguientes modalidades:

- Secundarias Generales
- Secundarias Técnicas
- Telesecundarias

La modalidad de educación secundaria técnica es el ámbito de estudio de la presente investigación. Esta se caracteriza por ser formativa, propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica, se agrupa en el D.F. en el área agropecuaria, así como en el área industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción, ofreciendo una gama de veintiuna actividades tecnológicas. El alumno egresado de esta modalidad obtiene un diploma que avala su preparación en actividades tecnológicas.

El fundamento jurídico de esta modalidad educativa se sustenta en el Acuerdo no. 97 de la SEP, publicado en el DOF el 3 de diciembre de 1982. La página de internet de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) señala que la finalidad de la educación secundaria técnica es la de brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país.

Los actores a los que se dirige la educación secundaria técnica y, por tanto la RIEB, son los alumnos quienes se consideran como centro y referente fundamental del aprendizaje. Los docentes son los responsables de generar ambientes de aprendizaje y procesos de evaluación acordes al modelo de educación por competencias. Las autoridades educativas coordinan y lideran el quehacer del centro escolar y los padres de familia son quienes complementan la acción de la escuela.

Los alumnos inscritos en secundaria tienen una edad que fluctúa entre los 13 y 15 años, tienen fuerte (Baeza Correa, 2005) dependencia familiar y en el plano de su vida futura muestran un tardío ingreso al mundo laboral y la salida del seno familiar; se desarrollan en una sociedad con una fuerte tendencia democrática, han desarrollado mayores capacidades y habilidades que los jóvenes pertenecientes a generaciones de décadas anteriores. En el ámbito escolar

muestran mayor demanda en los procesos de aprendizaje, así como de los recursos didácticos y las estrategias de aprendizaje que se utilizan. Poseen una percepción de ámbitos de justicia diferenciada al interior de la convivencia en la escuela secundaria.

Los adolescentes que asisten a la escuela secundaria conforman una franja etaria que reafirma su identidad a través de modas de vestir, gustos musicales, uso de las tecnologías de la información y los gadgets[1], códigos para comunicarse (orales, escritos, señas). Para Cristián Bellei los jóvenes de educación secundaria básica desarrollan "diversidad de intereses, distintas motivaciones y vocaciones, cultivan prácticas y lenguajes diferenciados. Todo esto ha puesto enorme presión a la institución escolar y ha significado un desafío pedagógico gigantesco para los docentes, especialmente en términos de poner en juego una mayor diversidad de métodos de enseñanza, capaces de motivar y convocar a un público no siempre predispuesto. La comunicación intergeneracional que la educación supone, se ha vuelto cada vez más difícil de lograr para los educadores." (Bellei, 2012:219). Quizá es un reto de la escuela secundaria y sus docentes revertir una brecha que aleja a los actores centrales del proceso educativo.

No sólo por las cuestiones tecnológicas, pues los ambientes donde se desarrollan son distintos, mientras que muchos de los profesores se formaron en ambientes verticales y autoritarios, donde el tipo de disciplina los inducía a mantener formas y posturas estáticas, silenciosas y de atención plena. Los jóvenes de hoy, tienen actitudes totalmente activas, de participación y contestatarias. Un asunto a revisar es cómo se puede educar a las generaciones de hoy con instituciones que continúan cerradas, verticales sin opciones a la participación y a las propuestas.

---

1 En la jerga tecnológica un gadget es un dispositivo electrónico portátil, generalmente de tamaño pequeño, con un propósito y una función definida para uso en la vida cotidiana; por ejemplo reproductores mp3, teléfonos celulares, Smartphone, videocámara portátil, reloj digital que mide el ritmo cardíaco.
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=EJoJo7OULMw

Por lo que se puede pensar como una opción la revisión del sistema educativo hacia adentro, en su operación más fina.

Los jóvenes que egresan de Secundaria tienen capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente. En México, la educación secundaria es básica y obligatoria desde 1993 y después de las reformas de 2006 y 2011 se busca, a través de los contenidos, que los alumnos construyan sus aprendizajes y sean más apegados a las necesidades del mundo actual. Esto dicho desde la visión de los operadores del sistema educativo en términos de intencionalidades, de una lógica propia y quizá hasta del deber ser incluido el artículo tercero de la constitución mexicana. Desde la visión de algunos jóvenes puede pensarse en la pregunta "¿por qué sigo aquí?" (Bellei, 2012) en la escuela secundaria básica.

Parece que la realidad contradictoria que vive la educación secundaria no para allí, pues a las políticas de aumento de la cobertura y retención de los alumnos y la visión de concebir a la educación como un derecho universal de niños y jóvenes que se promueve a nivel mundial. Se le opone la visión de la educación secundaria orientada a la segmentación y selección educativa, al rendimiento y la competencia entre estudiantes (Bellei, 2012:218), que opera como filtro de la educación.

Emerge en esa contradicción un doble discurso cristalizado en dos preocupaciones centrales. Por una parte la idea de lograr la educación de calidad para todos los niños y jóvenes; nadie se opone a la idea de que la educación es un bien deseable y necesario para las nuevas generaciones. Por otra parte, el ideal de evaluar para ingresar a la secundaria, evaluar aprendizajes, someterse a pruebas internacionales, ¿demostrar cuánto se sabe, sabe hacer y sabe ser?. No es una afirmación a ultranza contra la evaluación; sólo una alerta para revisar en qué plano se coloca, como un fin en sí mismo o como un instrumento con multiplicidad de datos que pueden servir de insumo real en la mejora de los

sistemas educativos, del desempeño de docente y en los aprendizajes de los jóvenes alumnos.

II. Diseño de la investigación

II.1 La política pública como disciplina

El campo de la política pública es un subcampo de estudio de las ciencias sociales. En el entorno más amplio, las ciencias sociales se encargan de estudiar y comprender fenómenos humanos y a la descripción y explicación de hechos sociales, producir conocimiento de utilidad en la toma de decisiones para la solución de problemas. Por su parte, enmarcadas en un nivel más acotado, las ciencias de la política se orientan al estudio de grandes problemas sociales, empleando nuevas herramientas metodológicas, conjuntando varias disciplinas de las ciencias sociales y con determinada orientación que aplicadas permitan la detección de problemas de impacto negativo sobre el bienestar de la humanidad proveyendo de posibles soluciones.

Las políticas públicas buscan estudiar y dilucidar las mejores estrategias para solucionar problemas públicos, distingue entre lo público y lo privado enfocándose al proceso de toma de decisiones y su condicionamiento debido a características organizacionales y parcialmente determinadas por el contexto histórico político específico, lo que precisa la racionalidad de quienes toman decisiones y quienes diseñan las políticas. (Valenti & Ulises, 2009).

De acuerdo con Luis Aguilar, para evitar sesgos que perjudiquen la percepción de la disciplina, que el significado teórico y práctico de las ciencias o análisis de las políticas se fundamenta en la exigencia de racionalidad de la elaboración de las políticas (Aguilar, 1992). Para este autor hablar de políticas públicas implica diferenciar lo público de lo privado, excluye los gobiernos corporativistas. Se refiere a las decisiones de gobierno que incorporan la participación, la corresponsabilidad y el dinero de ciudadanos, electores y contribuyentes.

Definir a las políticas públicas no es tarea fácil, pues se pueden encontrar diferentes aristas y enfoques. Para Luis Aguilar, implican gobernar con participación y corresponsabilidad intelectual y práctica de los ciudadanos y de actores políticos autónomos, dentro de un marco legal sin atentar contra la libertad y las oportunidades de los ciudadanos proyectada en asuntos de interés general (Aguilar, 1992). Para Valenti las políticas públicas se encargan de estudiar y dilucidar las mejores estrategias para resolver problemas públicos (Valenti & Ulises, 2009). Graglia define a las políticas públicas como "proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad" (Graglia, 2012:19)

Las políticas públicas no son simplemente líneas de un menú que los gobernantes pueden escoger sin restricciones. Por el contrario, son el resultado de la interacción de un grupo numeroso de actores políticos, y las políticas elegidas deben ser implementadas y sustentadas con el paso del tiempo, lo que les añade complejidad. Idealmente, las políticas públicas deberían ser sostenibles en el tiempo, responder a las cambiantes condiciones externas, ser ejecutadas efectivamente, promover el bienestar general y producir resultados eficientes. (Mejía Acosta, 2011). Pressman y Wildavsky proponen una definición formal de la política como teoría o hipótesis causal, como "una cadena causal entre las condiciones iniciales y las futuras consecuencias"

II.1.1 Implementación de políticas

Luis Aguilar, en su libro de implementación de políticas, retoma definiciones de autores como Pressman y Wildaski, para quienes la implementación es una secuencia programada de acciones que conlleva multiplicidad de actores y operaciones, reiteradas y progresivas, individuales y colectivas y busca con estos medios el fin esperado. Para el propio Aguilar, la implementación de políticas incluye a las acciones que realizan tanto individuos como grupos, públicos y/o privados para la realización de objetivos previamente decididos (Aguilar, 1993).

Pressman y Wildavsky llaman implementación “al grado en que las consecuencias previstas sucedan” (Pressman, 1998). Con lo cual ilustran el tránsito de lo que se encuentra como situación problema a un estado o situación deseable. Donde el plan o la política vienen a convertirse en un estado inicial o potencial y una vez que se pone en marcha puede convertirse en realidad.

La implementación no debiera estar divorciada de la política, de acuerdo con Aguilar, la interdependencia entre el diseño y la implementación de la política y, la búsqueda de la simplicidad son recomendaciones ajustes de Pressman y Wildavsky (Aguilar, 1993). Pues reconocen que ningún plan está exento de ajustes o concensos entre lo planeado y lo implementado.

Para Sabatier, la implementación es el cumplimiento de una decisión política básica, la cual se puede encontrar en forma de estatuto, de órdenes ejecutivas o como decisiones de los tribunales. En el mejor de los casos esa decisión identifica: problema, objetivo y estructura el proceso de implementación. Por lo tanto señala que la función central del análisis de la implementación consiste en identificar los factores que condicionan el logro de los objetivos normativos en todo el proceso de implementación. (Aguilar, 1993).

II.2 Enfoque de Coaliciones promotoras EPC

Marco de análisis de políticas promotoras o defensoras fué propuesto por Sabatier y Jenkins-Smith con la intención de enfrentar los conflictos generados en torno al logro de las metas, integra elementos de tanto de la perspectiva arriba-abajo como la de abajo-arriba, así como de la normatividad y la ley, hace énfasis en los actores y las creencias de los mismos, por lo que se ubica dentro de ambos enfoques (Sabatier, 2007; Flores & Cazarez, 2012).

Este marco de análisis de políticas públicas parte del supuesto de que los actores de las políticas conforman alianzas caracterizadas por intereses y objetivos comunes. Para configurar la existencia y la fuerza o coordinación entre los

participantes o miembros de las alianzas. Los conceptos y categorías propuestos por Sabatier se abordan a continuación: El campo de estudio en que se encuentra esta investigación es el de las ciencias políticas, en específico dentro de las "políticas públicas" (Valenti & Flores, 2009). A inicios de la segunda década de siglo pasado, Laswell, primer autor en definir de manera coherente este nuevo enfoque de gobierno, casi siempre bajo la rúbrica de análisis de políticas y después, como administración pública logró grandes avances y aceptación en Estados Unidos y de manera progresiva en otros países (DeLEON, 1997).

De manera más concreta, la "implementación" de políticas como campo de estudio se inició hace cuatro décadas con pressman y Wildaski (Pressman & Wildaski, 1984). Desde entonces los principales enfoques que se han desarrollado se contraponen en su perspectiva teórica, estos son: el modelo de arriba-abajo (top-downers), caracterizado por una funcionalidad vertical, donde las políticas se diseñan e implementan desde los niveles jerárquicos más altos con fuerte necesidad de generar consenso entre las organizaciones involucradas, integra las teorías de la organización, la burocracia y las relaciones intergubernamentales preocupados por cerrar la brecha entre la formulación y los resultados de las políticas. Empleando una metodología centrada en la búsqueda de los factores que condicionan el logro de objetivos normativos durante el proceso de implementación (Flores Crespo & Cazarez, 2012).

Teóricos como Elmore plantearon como propósito del análisis, la comprensión exhaustiva de lo que acontece al interior de in sistema de políticas públicas, a través del análisis retrospectivo. Goggin y su prototipo de las organizaciones es otro enfoque de esa corriente; O'toole promueve un carácter heurístico en sus estudios de implementación, Palumbo y Calista retoman la idea de Lipsky sobre los burócratas de ventanilla; Stoker se abocó al estudio de la autoridad y como se ejerce en la implementación de políticas; finalmente el enfoque de redes de política coincide de manera natural con la corriente sintetizadora en su postura central que reconoce a multiplicidad de actores que intervienen en la

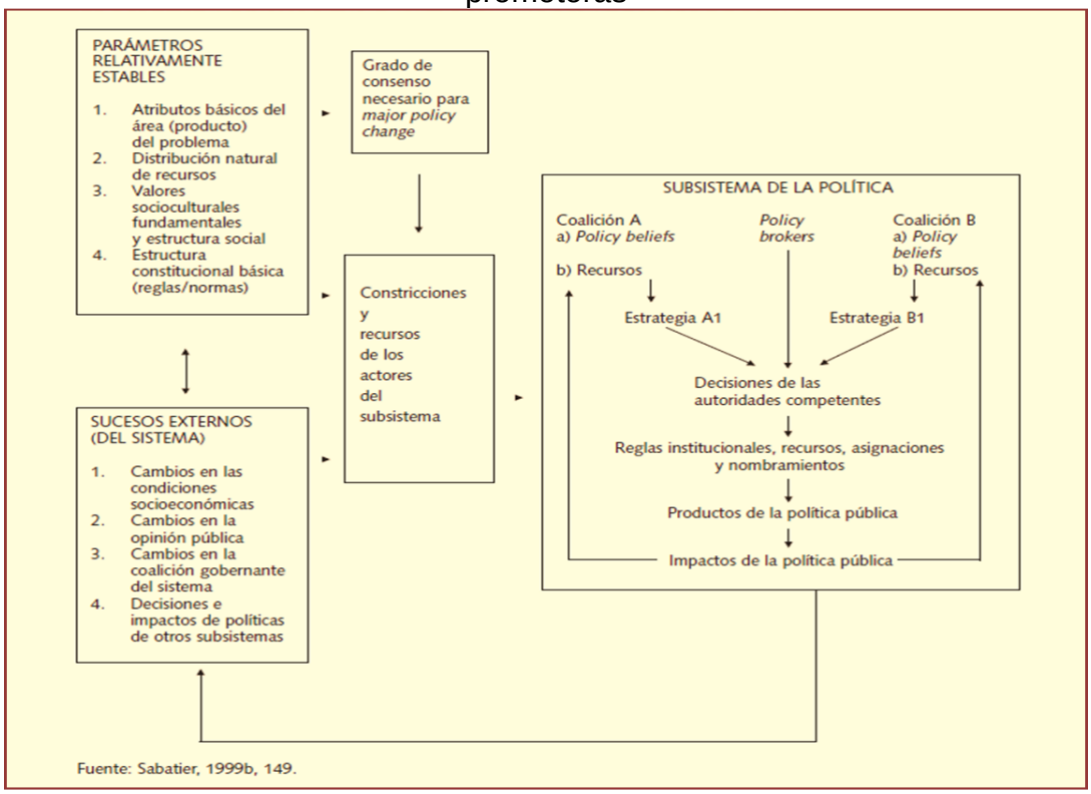
implementación de políticas desde la estructura gubernamental (Flores Crespo & Cazarez, 2012).

De esta corriente surge el enfoque de coaliciones promotoras (EPC), desarrollado por Sabatier y Jenkins-Smith en 1988, que enfatiza a las coaliciones de apoyo, por la corriente a la que pertenece integra elementos de la perspectiva arriba-abajo como de la de abajo-arriba este modelo busca explicar cómo se produce el cambio en las políticas públicas, enfatizando sobre el papel que pueden jugar: las ideas, los aspectos cognitivos, los valores, las creencias, los aprendizajes, incluso en los aspectos que trascienden a las relaciones de poder y los conflictos de intereses. Aproximaciones teóricas como la ECP se plantean hasta qué punto las ideas que los actores traen a la esfera son la razón del cambio de la políticas (Martinon Quintero, 2007).

A partir de deficiencias planteadas a los modelos de arriba–abajo y abajo-arriba, el marco analitico de la ECP establece como unidad de analisis al subsistema de politica. Estableciéndola como arena de conflicto, donde engloba a los actores, tanto publicos como privados, que por interés propio tenderán a comprometerse activamente en un ámbito de accion especifico de las politicas publicas. Así, estos grupos de interés estan rodeados de detentores de interés (agentes interesados en inglés stake holders) con intereses diversos. estos subsistemas funcionan con escenarios donde se implementan las políticas públicas con la interaccion de diversos actores, con lo que se aprende y se adquiere experiencia (Estevez & Esper, s/f). El ECP se cimenta en tres niveles, (1) el nivel macro ubica el diseño de políticas desde los decisores o especialistas, quienes se ven afectados por factores que rebasan el sistema político y económico. (2) el nivel micro se orienta al nivel individual, reelaborado por la psicología social. (3) el nivel meso, en el que se aborda la multiplicidad de actores de un subsistema, si están integrados en coaliciones promotoras (Sabatier, 2007). Las coaliciones promotoras, concepto central del enfoque, se definen como los actores de una amplia variedad de instituciones que comparten las creencias del núcleo de política y que coordinan

su comportamiento de diversas maneras. Son todos aquellos que pueden jugar un papel importante tanto en la generación, difusión y evaluación de las ideas de las políticas, como en su formulación e implantación; sin embargo no todos los actores de un subsistema están integrados en alguna coalición, también destaca el papel de los policy breakers o "intermediarios de la política" pueden ser expertos o burócratas con ciertas habilidades o preocupación por mantener un nivel aceptable de conflicto político para alcanzar alguna solución razonable al problema, aquí se incluyen periodistas especializados. El número de coaliciones promotoras varia entorno a las características del subsistema de política que se analiza, en los que se caracterizan por ser subsistemas quietos, inactivos y latentes puede encontrarse una coalición; en la mayoría de los caos se observan de dos a cuatro (Martinon Quintero, 2007).

Fig. 1 Marco analítico del enfoque de coaliciones promotoras



Fuente: Sabatier 1999, citado en Martinon Quintero, 2007:293.

Coaliciones promotoras: Basado en el enfoque de coaliciones promotoras de Sabatier y Weible, para el presente estudio, entendemos por coaliciones promotoras a las alianzas que se generan entre los actores participantes del

diseño e implementación de la política educativa, quienes comparten objetivos e intereses comunes y generan acuerdos para lograr un resultado o situación deseable en el sistema educativo mexicano.

Los elementos observables para la conformación de una coalición promotora son: Subsistema de política: Conformada por una dimensión funcional o sustantiva, que en este caso se refiere al campo de la educación; una dimensión territorial como es México; con una multiplicidad de actores como los decisores y los involucrados. Creencias centrales de política: los actores de políticas poseen fuertes creencias que resultan difícil de cambiar, establecen valores relacionados con el deber ser del subsistema político (la relativa autoridad de los gobiernos, el papel de los ciudadanos, servidores públicos, expertos, la gravedad de los problemas y sus causas; alimentan la visión que orienta la acción estratégica de la coalición y fortalece vínculos con los aliados.

Información: fase complementa a la comunicación en un nivel muy específico de información, dirigida a los ejecutores de nivel de pasillo (autor de corriente buttom-down). Quienes son responsables de la implementación de la política.

Finalmente, un elemento de renovación del ECP son las rutas alternativas para introducir cambios mayores de política conformados por shocks internos y externos (Flores Crespo & Cazarez, 2012). Los shocks externos están prácticamente fuera del alcance de los actores del subsistema, en tanto que los shocks internos, se maneja en dos vertientes, la primera se relaciona con perturbaciones internas y externas que obligan a la redistribución de recursos lo que incluso, puede inclinar la estructura de poder del subsistema de política de una coalición dominante y de una o más coaliciones minoritarias hacia dos o más coaliciones en competencia

Hasta aquí se han desarrollado los conceptos del marco de análisis de políticas públicas denominado Enfoque de Coaliciones Promotoras (ECP), base teórica la cual se adaptará al contexto de la RIEB, para someterle al análisis la Reforma

integral de Educación Básica, con la que se buscara dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en líneas anteriores.

II.3 Modelo relacional de diseño de políticas públicas

Al recurso de la información que se propone por parte de la ECP y cuyo espectro de análisis de la información es bastante amplio, puesto que se enfoca principalmente a la información que se difunde masivamente. Se asocia el modelo relacional para el diseño de políticas públicas, propuesto por Emilio Graglia.

El modelo propone cuatro fases para el diseño de políticas públicas. La fase uno es la de diagnóstico que propone como fases secundarias la identificación de necesidades a satisfacer y los problemas pendientes de resolver. Graglia señala que esta fase se corresponde con los momentos explicativo y normativo de la planeación estratégica situacional. Para lo cual se continúa con la fase terciaria que implica la enumeración y jerarquización de las necesidades, así como la priorización de los problemas. La fase secundaria que precede es la de formulación de alternativas posibles, de la cual se disgregan sus fases terciarias para enumerarlas y seleccionar las que son posibles de realizar.

En la fase de diagnóstico los diseñadores son los responsables de identificar las necesidades a satisfacer bajo criterios de gravedad y urgencia, los problemas a resolver se jerarquizan por su incidencia. Al enumerar las alternativas el autor propone utilizar la metodología del marco lógico. De la selección de las alternativas posibles se deberán utilizar criterios de: capacidad real de intervención (financiera y organizativa), la efectividad (eficiencia y eficacia) y la factibilidad política (social y legal). Antes que nada se debe definir al sujeto y al objeto, es decir, al organismo actuante y el sector sobre el que se intervendrá.

Continúa la fase dos que es la decisión, conformada por las etapas secundarias de adopción de alternativas. Que corresponde en estricto sentido a los gobernantes e implica una tarea de carácter técnico centrada en la determinación

de una agenda de gobierno, sin embargo el apoyarse con los administradores y considerando la información contenida en el diagnóstico. La preparación de proyectos de gobierno en términos de objetivos y actividades corresponde a los diseñadores y posee un tinte político. Para la adopción de una alternativa política, el gobernante puede apoyarse en estadísticas y especialistas, la toma de decisiones se ve influida por la ideología, entorno económico, lo legal, lo que le lleva a realizar una valoración del diagnóstico y decidir conforme a la oportunidad política. Incluir la participación sectorial y ciudadana en el diagnóstico y la representatividad gubernamental en la decisión.

De la mano de los objetivos, se deben prever las actividades como cursos de acción a seguir. Así, las actividades se ven como medios y los objetivos como los fines. Metodológicamente, el autor sugiere el método racional exhaustivo para aislar los fines y determinar los medios para lograrlos. Sin embargo cierra la sugerencia con el método de comparaciones sucesivas limitadas de Lindblom. Para Graglia las actividades determinan la manera en cómo se realizarán los planes y los proyectos, cómo, quienes y cuando se ejecutarán, comunicarán y controlarán. Diferenciando las actividades de ejecución (implantación y operación), las actividades de comunicación (información y divulgación), así como las actividades de control (de la ejecución y de la comunicación). Estos tres tipos de actividades deberán programarse en un cronograma para establecer con claridad los tiempos de realización.

La tercera fase es la de la dirección, enfocada a la ejecución de proyectos decididos como fase secundaria, que requiere del trabajo en equipo entre gobernantes y mandos medios. Como fase terciaria se encuentra la implantación de los proyectos decididos en dos vertientes, la social y la legal. La primera es llamada legitimación y requiere de la aceptación por parte de la opinión pública, lo que implica una negociación con los actores privados; la legitimación como aceptación ciudadana es el resultado del proceso de diseño y gestión de políticas públicas, pero también es un requisito.

Establecida la agenda, legitimada y legalizada, menciona Graglia, los administradores públicos deben operar los proyectos aceptados socialmente y desde lo gubernamental, resaltando la tarea técnica de los administradores. Mediante el examen y la adecuando presupuestos y la estructura burocrática. Lo que requiere de coordinación intra-administrativa horizontal, el autor la plantea entre unidades administrativas de igual jerarquía; la coordinación intra-administrativa vertical se concibe entre unidades de jerarquía distinta, de nivel superior a nivel subordinación. Ambas deben integrarse con un mínimo de coherencia y un máximo de colaboración. La regla de oro que se menciona es consultar antes e informar después (Graglia, 2012:156). Otro aspecto clave es la concertación intrasectorial, con los sectores privados, con y sin fines de lucro. Parafraseando a Jarquí y Koldo (2005), Graglia señala que la concertación intrasectorial implica: “más y mejores gobiernos y administraciones públicas junto con más y mejores empresas privadas…más y mejores organizaciones civiles junto con más y mejores ciudadanos” (Graglia, 2012:157).

Cierra la fase de dirección con dos tareas esenciales que son la de analizar lo ejecutado: bajo dos supuestos: el primero detectar fallas en la ejecución para realizar ajustes y correcciones. Segundo, no se detectan fallas en la ejecución, por lo que se debe valorar si las necesidades establecidas se han satisfecho o los problemas resuelto. En tal caso realizar análisis complementarios como los estudios de determinación e impacto que fungen como una evaluación de resultados. De lo anterior derivan dos supuestos, o los proplemas se han resuelto y las necesidades satisfecho o se debe buscar fallas en el diseño de la política.

La última fase de este modelo es la difusión, resulta singular y novedosa porque los modelos considerados cartabones del análisis de las políticas públicas le dan menor importancia, al menos como la que explícitamente muestra el modelo relacional, el autor la describe como fase autónoma. Graglia menciona que la difusión implica comunicación, donde el contenido a comunicar son los proyectos y

las actividades, sean en etapa de programación o de ejecución, una condición necesaria es la congruencia de lo informado, es decir, una alternativa posible no debe comunicarse como un proyecto decidido y éste no debe comunicarse como un proyecto ejecutado.

A su vez divide a la comunicación en dos vías, la de divulgación, que define como la comunicación masiva del gobierno a los sectores privados y ciudadanos, trasciende a la propaganda o publicidad oficial y se orienta a la aprobación ciudadana como fin primario de las políticas públicas. El planteamiento de Graglia marca una comunicación masiva donde la sociedad interactúa, demanda soluciones a los gobiernos y las administraciones públicas, a partir de intereses propios (empresariales y políticos) allí intervienen los medios publicando las demandas sociales.

El modelo relacional de Graglia, nos permite afinar el foco en el objetivo central de esta investigación, la fase de información a los docentes como ejecutores principales, de los principios y elementos sustantivos de la RIEB. Si bien la fase terciaria de la divulgación se complementa con el recurso de la información propuesto por el EPC, La fase de información del modelo relacional, nos da sustento teórico para analizar el proceso de comunicación que planearon y ejecutaron funcionarios de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas del Distrito Fedral (DGEST), específicamente sobre los contenidos de la RIEB, tanto técnicos como normativos que informaron a los docentes y, como éstos la asumieron o percibieron. Nótese que estamos en el ciclo de las políticas públicas apenas en la fase de comunicación. Que puede llevar al involucramiento o no de los docentes, dependiendo como se mencionaba en los supuestos de Graglia, del proyecto y la visión que se difunde.

En eso estriba la relevancia de esta investigación, primero se trata de enfatizar en el proceso de comunicación de políticas de puestos directivos a los operadores de las políticas, la información fluye de arriba a abajo. Como lo señalan las corrientes

de dicho enfoque. De manera contraria, dar relevancia a los operadores de pasillo. El asunto es que si el personal operativo no se involucra con la política que va a implementar, es que existen desviaciones previas al proceso de implementación de la política pública y, por lo tanto no la conoce ni la comprende. Con lo que se está, como indicó Sabatier, ante un conflicto de logro de metas que puede preverse antes de la implementación. Para orientarse hacia el bien común o la satisfacción de necesidades de los ciudadanos como señala Graglia.

III. Metodología

El objeto de estudio de la presente investigación se enmarca en tres categorías no excluyentes entre sí, al observarlas deductivamente permiten delimitar el ámbito de estudio. El marco general son las ciencias sociales las cuales buscan comprender y explicar grandes fenómenos sociales utilizando teorías y metodologías propias de la investigación científica; en un plano intermedio se encuentran las ciencias de la política enfocadas al conocimiento de y en las políticas que buscan explicar problemas fundamentales de la humanidad mediante la búsqueda y sistematización de la evidencia. En un nivel más concreto se encuentran las políticas públicas centradas en el análisis desde tres conceptos fundamentales: las estrategias de acción, el problema a resolver y la necesidad de solucionarlo (Valenti & Flores, 2009).

Se destaca como campo de estudio de la investigación la política pública enlazada al tema de la educación, pertenecientes a las ciencias sociales. Ambas de alguna manera son el marco disciplinario de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

El objeto de estudio se enfoca en el análisis del proceso de comunicación de la política educativa en mención, donde el papel que juegan los funcionarios públicos como autoridad encargada de comunicar e informar a los docentes sobre los contenidos de la reforma, el marco normativo y los elementos técnico-pedagógicos que se hallan implicados en su implementación. Estos últimos como actores del

proceso de implementación de la RIEB. Para lo cual se empleará la perspectiva teórica-analítica “advocacy coalition framework”, por su nombre en inglés, propuesta por Paul A. Sabatier y Christopher M. Weible (Sabatier & Weible, 2007), traducida al español como el enfoque de coaliciones promotoras (EBC), a partir de sus elementos políticos, organizacionales y relacionales, que incluyen el ámbito, las creencias, tipología de los recursos de las coaliciones y alternativas para generación de cambios deseados.

Así como el modelo relacional de diseño de políticas públicas propuesto por Emilio Graglia, quien plantea cuatro fases para el diseño de políticas públicas, el diagnóstico, la decisión, la dirección y la comunicación. Para el presente trabajo adoptaremos la última fase, concretamente la que denomina fase terciaria de la información; en virtud de que parece adaptarse apropiadamente al objetivo central de nuestra investigación. Puesto que permite analizar y sustentar un elemento importantísimo en el diseño y diríamos en el análisis de las políticas públicas como en el caso de a RIEB.

III.1 Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

Se observa en el contexto mundial la preocupación por las políticas de educación secundaria como un tema central de la agenda educativa, siguiendo el influjo de La Conferencia Mundial de Jomtien en 1990. Aun con los progresos mostrados en Latinoamérica durante las en las dos últimas décadas, falta mucho por avanzar, sus mejores tasas de alumnos con secundaria concluida oscilan entre el 40 y el 60%, frente al 90% o más de la mayoría de los países europeos y los países líderes del Asia Pacífico (Bellei, 2012). Este panorama aunado a elementos didáctico-pedagogicos, el creciente uso de TIC´s y las caracteríticas de los adolecentes, son elementos centrales de la complejidad que guarda el tema de las políticas educativas y su implementación en la educación secundaria

En nuestro país, el sistema educativo mexicano tutela el derecho de los mexicanos a recibir educación, tarea centralizada y controlada por parte del Estado; dicho sistema se compone a su vez de subsistemas en los diferentes

niveles educativos. En ese entramado los esfuerzos de las instituciones integrantes de los diferentes subsistemas de educación deben orientarse de manera trascendental a la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, cada uno en concordancia con los objetivos, propósitos y perfiles de egreso establecidos en su plan de estudios correspondiente; mediados por el marco de los principios filosóficos, fines y valores establecidos en el artículo tercero constitucional.

Considerando el origen o punto de partida de la política en educación denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la autoridad educativa federal, toma como referentes centrales el marco normativo a través del artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, así como los referentes de la planeación nacional desde “La transformación educativa que plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) así como los objetivos…del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu)… que tiene como uno de sus objetivos fundamentales 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. [Con lo que] puso en marcha las reformas a la educación preescolar (2004) y a la educación secundaria (2006).

En ese contexto, la educación que brinda el Estado a sus ciudadanos mexicanos opera conforme a la implementación de políticas públicas de carácter educativo, dentro de dichas políticas se establecen las bases teóricas y metodológicas que dan forma y concepción al modelo educativo, de este modelo se puede afirmar que es el instrumento o mecanismo que provee de estrategias y técnicas pertenecientes al campo de la didáctica desde el cual se operacionalizan los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos al interior de cada plantel escolar y, por supuesto en cada aula, taller y laboratorio, todos ellos espacios donde conviven los actores sustantivos del accionar educativo, los estudiantes.

Hasta aquí, se han expuesto algunos elementos en torno al tema de investigación en un nivel general con relación a la RIEB, es decir, ubicándola en el contexto nacional y abordando brevemente su origen. Sin embargo la implementación de ésta reforma, como faceta de la planeación, encierra una enorme complejidad debido en parte a la naturaleza de sus elementos. En primer lugar, el proceso de implementación de la RIEB enfrenta el reto de socializarla, en una acción vertical, desde su forma conceptual hacia las diferentes áreas y niveles de su estructura, por ejemplo a los coordinadores académicos, directivos y asesores técnico-pedagógicos; puesto que ellos son quienes soportan la tarea de la operación de la RIEB y, de manera central en los profesores. En segundo lugar, se encuentra un nivel más específico o fino en el análisis a realizar, pues busca examinar los mecanismos operados para la implementación de la RIEB, caracterizando sus componentes o elementos en términos conceptuales, curriculares y pedagógicos.

La educación secundaria no escapa de la política gubernamental en materia educativa, tampoco puede mantenerse al margen del modelo educativo que de ella emana; y es éste nivel y subsistema educativo, el ámbito de estudio donde se intenta construir el objeto de nuestra investigación, específicamente en la educación secundaria técnica en el Distrito Federal.

Como se planteó en líneas anteriores, el objeto de estudio de la presente investigación es el análisis del proceso de comunicación dirigida a los docentes de la DGEST, sobre el contenido de la RIEB. Partiendo del supuesto de que la comunicación es clave para involucrar a los ejecutores de la Política, por lo que en cierta medida, ésta juega un papel primordial en el logro del fin establecido

Hipótesis: ***Es posible encontrar una brecha entre la propuesta y la implementación de la reforma integral de educación básica, concretamente en el proceso de comunicación, caracterizado por la información, la capacitación y los materiales de apoyo que se proveyó a docentes.***

III.2 El objetivo general y específicos son los siguientes:

General:

Analizar el proceso de comunicación de la política educativa “reforma integral de educación básica” en secundarias técnicas del Distrito Federal durante el ciclo escolar 2013-2014. A partir de los ejes de información, capacitación y materiales de apoyo.

Específicos:

- Analizar superficialmente las alianzas conformadas para la promoción e implementación de la RIEB, empleando el enfoque de coaliciones promotoras y el modelo relacional de diseño de políticas públicas.
- Analizar el proceso de comunicación de la RIEB desde las dimensiones de la información, la capacitación y los materiales de apoyo, empleando el modelo relacional de diseño de políticas públicas.
- Explorar las percepciones del contenido de la RIEB que poseen autoridades y docentes responsables de la implementación.
- Analizar si los docentes recibieron capacitación y materiales de apoyo durante el proceso de comunicación y su nivel de relación con la RIEB.
- Contribuir al estudio de la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo de México, y el uso de metodologías de análisis del enfoque de coaliciones promotoras y el modelo relacional de diseño de políticas públicas.

III.3 Preguntas de investigación:

Las preguntas centrales que se plantean para analizar el papel y la percepción de funcionarios y docentes de escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal para la implementación de la RIEB durante el ciclo escolar 2013-2014 son:

- ¿Qué alianzas se generaron para promover e implementar la RIEB?

- ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación de los contenidos de la RIEB dirigido a los docentes?
- ¿Qué mecanismos de capacitación se operaron como parte del proceso de comunicación para promover los contenidos de la RIEB?
- ¿Qué tipo materiales de apoyo recibieron los docentes como parte del proceso de implementación de la RIEB?
- ¿La información recibida por los docentes fue suficiente y útil para la implementación de la reforma?
- El proceso de comunicación se realizó antes, durante o después de iniciada la implementación de la reforma?

III.4 Las características del contexto

El presente documento busca describir el proceso de implementación de la RIEB, contrastando las estrategias y líneas de acción diseñadas y promovidas institucionalmente, frente a la materialización de la misma por parte de los actores que operan dichas políticas de forma cotidiana en las escuelas secundarias, en el caso concreto de la modalidad de secundaria técnica correspondiente a la entidad política del Distrito Federal.

El universo de esa entidad durante el ciclo escolar 2010-2011 (SEP, 2011) indica que la educación secundaria atendió a 461 252 alumnos con 34 203 docentes dentro de 1 400 escuelas, quedando sólo por debajo del Estado de México; ese comportamiento se mantiene al observar los datos de la modalidad de secundaria técnica, donde las cifras durante el mismo ciclo escolar muestran una matrícula de 136 613 alumnos, atendidos por 6 669 docentes dentro de 252 escuelas.

Las fuentes de información se derivan de las unidades de análisis, éstos son los actores de la implementación de la RIEB tanto profesores como funcionarios responsables de la implementación. Para lo cual se realizará en primer lugar un acercamiento con el personal del área que planeó, implementó supervisó la RIEB

adscritos a la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal. Pues allí se concentra la mayor experiencia en cuanto a la comprensión y operación del proyecto de la RIEB. Este será el primer acercamiento al objeto de estudio, para lo cual se aplicarán entrevistas en profundidad a funcionarios, de dos a cinco de acuerdo al contexto y las personas involucradas, con la intención de sostener conversaciones (Bravin & Pievi, 2008) fluidas y cara a cara para ahondar sobre el tema.

Como se ha mencionado con el planteamiento del problema, las dimensiones de la RIEB a investigar son: la información, la capacitación y los materiales de apoyo. Las dimensiones y categorías aquí enunciadas son el eje de la investigación planteada, por lo que los instrumentos de recolección de datos a utilizar como técnicas de recolección de datos son la investigación documental hemerográfica de dos diarios y de campo en lo referente a realización de entrevista a profundidad y aplicación de cuestionarios a realizar deben centrarse invariablemente en la obtención de datos e información pertinente, útil y necesaria en relación con el objeto de estudio.

III.5 Perspectiva de investigación

El presente trabajo de investigación busca describir el proceso de implementación de la RIEB, contrastando las estrategias y líneas de acción diseñadas y promovidas institucionalmente, frente a la materialización de la misma por parte de los actores que operan dichas políticas de forma cotidiana en las escuelas secundarias, en el caso concreto de la modalidad de secundaria técnica correspondiente a la entidad política del Distrito Federal.

La información obtenida de las entrevistas en profundidad aunada a la situación actual o diagnóstico del objeto investigado (Hernández Meléndrez, 2006) nos permite integrar la conceptualización, estrategias y líneas de acción de la RIEB en

secundarias técnicas del Distrito Federal en un marco teórico que de sustento a la presente investigación.

El marco teórico se triangulará con información que será recopilada en campo, para lo cual se diseñarán, pilotearán y aplicarán instrumentos de recolección de información denominados cuestionarios, dicho instrumento se diseñará en dos ámbitos de operación, uno para los directivos y otro para los docentes, considerando que todos ellos son los ejecutores permanentes de esta política educativa la RIEB.

Hasta este momento, el tratamiento y análisis de datos (Bravin & Pievi, 2008) nos remite al uso de la estadística descriptiva el cual se alimentará mediante el llenado de una matriz cuantitativa, misma que se analizará con un enfoque centrado en los valores, por considerarse que esta perspectiva apoyará la síntesis de información que nos permitirá establecer pautas o posturas y los tipos de percepción que se tiene de la implementación de la RIEB en algunas escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal.

III.6 Tipo de diseño

Por la naturaleza y objetivos de la investigación se deduce que será de tipo prospectivo porque la información se procesa para los fines del estudio. Es transversal porque se realiza a partir de la medición única de las variables establecidas. Es descriptivo porque se enfoca a una sola población con un grupo concreto de mediciones. Es observacional porque como investigador sólo se procederá a medir el fenómeno observado y diacrónico; pues ésta busca distinguir y caracterizar los mecanismos de implementación de la RIEB al interior de escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, desde las representaciones que tanto funcionarios como docentes frente a grupo expresen o proyecten a través de los instrumentos de recolección de información.

III.7 Unidades de análisis

Las unidades de análisis del proyecto de investigación son:

- Funcionarios responsables de logística e implementación del la RIEB.
- Docentes son el componente central en la ejecución de la RIEB.

III.8 Censo, muestra o caso

En primer lugar habrá que diferenciar entre universo general y universo de trabajo; el primero contextualizando la educación secundaria en el Distrito Federal que cuenta con un universo general y abstracto de 34,294 profesores. Por lo que el universo de trabajo en ésta investigación está conformado por 6,643 docentes de escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal (SEP, 2012). Observando la dimensión del universo de trabajo, se considera que los recursos con los que se cuenta son muy limitados, esto aunado a los preceptos metodológicos indican que no es recomendable realizar un censo, con lo cual se optó por el uso de la técnica de muestreo.

La selección de una muestra ofrece las ventajas de obtener información a menor costo y en un menor tiempo. Algunos autores señalan que *"prácticamente en todas las encuestas que se llevan a cabo en sociología, psicología, administración, política se hacen con base en muestras"*, (Holguin & Hayashi, 1974) donde podemos incluir el ámbito de la investigación educativa. Es requisito calcular una muestra representativa para que la obtención de los datos tenga validez y cumpla el rigor metodológico.

Los autores antes mencionados también indican que al realizar el procedimiento de muestreo, es decir, al considerar al número y tipo de objetos con respecto a la población total obtiene validez externa a la investigación. El tipo de muestreo que se utilizará es el probabilístico, es importante señalar que la elección de cada integrante debe ser mediante un procedimiento aleatorio simple (Elorza, 2001), esto se realiza con el apoyo de una tabla de números aleatorios y, cada uno de los

integrantes de la población objetivo debe tener la misma probabilidad de ser elegido.

La técnica de muestreo por conglomerados o por Clústeres en inglés (García, 1981) se empleará al inicio, específicamente el denominado por áreas. Esto debido a que la dirección general de educación secundaria técnica divide al Distrito Federal en cuatro zonas de operación, la zona uno poniente, la dos norte, la tres oriente y la zona cuatro sur. Para el presente estudio se ha seleccionado la zona 2 norte de gestión y operación. Esta zona cuenta con treintaiun escuelas secundarias técnicas, equivalente al 26% del total de 119.

Así, la escuela es nuestra unidad primaria. Debido a que esa cifra es baja, se considerará el total de escuelas para la aplicación del cuestionario. Las unidades secundarias de la muestra son los profesores. Se realizó el cálculo de la muestra (n=90). La selección de los profesores a encuestar se realizó mediante la generación de números aleatorios con la función o fórmula de Excel. El número inferior fue 1 y el número superior 1,401. Por lo que se insertó la fórmula en noventa ocasiones, de tal modo que los números elegidos fueron seleccionados al azar mediante el programa antes mencionado.

III.9 Variables

Edad
Sexo
Años de servicio
Asignatura que imparte
Escolaridad
Medios de información
La información suficiente
La información fue útil
Cuándo se informó
No. de cursos recibidos sobre la RIEB

Duración en horas de los cursos recibidos sobre RIEB

Temas de la RIEB tratados en los cursos recibidos

Ha recibido materiales y/o apoyos didácticos para la implementación de la RIEB

Los apoyos didácticos para la implementación de la RIEB, le han sido de utilidad para actividades de (aquí vienen las manifestaciones de la variable).

Elementos conceptuales de la RIEB que reconoce.

Principios pedagógicos del plan de estudios que reconoce.

Competencias para la vida que reconoce

Perfil de egreso de la educación

Campos de formación

Un nivel de medición a utilizar es la medición categórica nominal, pues la mayoría de las variables son de carácter discreto, en el caso de la edad, se observa una variable continua.

III.10 Instrumentos de recolección de datos

Una técnica de recolección de datos corresponde a la aplicación de un cuestionario a profesores de escuelas secundarias técnicas con el propósito de conseguir sus conocimientos y percepciones sobre la implementación de la RIEB en su ámbito de trabajo docente. El cuestionario es, en palabras de Sampieri (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991), el instrumento más utilizado para recolectar los datos. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

Y como sugiere el propio Sampieri, en el caso de la presente investigación, el cuestionario se utilizará preguntas cerradas de tipo dicotómicas, otras con varias opciones de respuesta, algunas más con más de una alternativa de respuesta y preguntas de jerarquización. La elección del tipo de preguntas y la manera de utilizarlas en la construcción de este instrumento, obedecerá a las variables definidas operacionalmente y a sus manifestaciones.

Una técnica complementaria al proceso de recolección de información, será la entrevista funcionarios, como señalan Bravín y Pievi (2008), es una técnica de recolección de datos que permite profundizar en las dimensiones de investigación, en todos los casos requiere de una guía que oriente la conversación.

En el caso de ésta investigación, se tiene el propósito de intercambiar información con los funcionarios que lideraron la implementación de la RIEB a nivel secundarias técnicas en el Distrito Federal. A quienes es posible ubicar en la Subdirección de Planeación y Programación Educativa y sus departamentos de Planeación y Programación adscritos a la AFSEDF; en el ámbito de secundarias técnicas, en la Subdirección de Planeación y su departamento de Planeación y Programación, ambos pertenecientes a la DGEST y operan en la escuelas secundarias técnicas de las zonas de operación 1 poniente, 2 norte, 3 oriente y 4 sur.

IV Resultados de investigación

IV.1 Tras el rastro de las coaliciones promotoras.

El diseño y la implementación de la RIEB se originaron a partir de la colisión dominante entre el gobierno federal a través de dos actores, la SEP y el SNTE mediante la alineación de intereses, competencias y creencias. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación fungió como una coalición minoritaria con una postura contraria a lo propuesto por la RIEB. Mientras. Hacia el final del sexenio anterior, mexicanos primero.org se consolidó como una coalición minoritaria representante del sector empresarial.

La coalición dominante generó consensos. A lo que se determinó en gran medida por el grado de parentesco entre la presidenta vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo y su yerno subsecretario de educación entre 2009 y 2010, momentos en los que se diseñaban los planes de estudio de educación primaria. Otro elemento,

quizá el más emblemático, de la consolidación de la RIEB fue la publicación del acuerdo 592 mediante el cual se integró la educación básica, la denominada articulación de la educación básica.

Los múltiples actores se observan en este subsistema de la política pública, a nivel macro, los especialistas que elaboraron la Reforma Integral de Educación Básica, así como quienes lideraron la implementación en el subsistema de las escuelas secundarias técnicas. A nivel micro política, se encuentran los docentes frente a grupo y en menor grado los coordinadores académicos y tecnológicos; a nivel meso político se destaca el papel de los supervisores.

Otros actores que fungen como poseedores de interés son las organizaciones civiles, los periodistas especializados e investigadores y académicos. Los últimos representan el conocimiento y la técnica que el enfoque asume como actores con un alto grado de influencia, de tal manera que pueden impulsar cambios en las creencias de los participantes de las políticas.

Derivado de la insuficiencia de recursos la fase de seguimiento de prensa, en al menos dos diarios de circulación nacional, se decidió no realizarse. Los principales obstáculos fue la falta de tiempo en primer lugar y de forma menos relevante la falta de conectividad. Por lo que esa dimensión de la investigación permanece planteada como brecha de investigación susceptible de explorarse. Es relevante por su potencial para el análisis de políticas públicas, desde su diseño, al integrarse con el enfoque de coaliciones promotoras, lo que da por resultado una potente herramienta de análisis.

IV.2 Entrevistas

El diseño y la implementación de la RIEB se originaron a partir de la colisión dominante entre el gobierno federal a través de dos actores, la SEP y el SNTE mediante la alineación de intereses, competencias y creencias. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación fungió como una coalición minoritaria

con una postura contraria a lo propuesto por la RIEB. Mientras. Hacia el final del sexenio anterior, mexicanos primero.org se consolidó como una coalición minoritaria representante del sector empresarial.

La coalición dominante generó consensos. A lo que se determinó en gran medida por el grado de parentesco entre la presidenta vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo y su yerno subsecretario de educación entre 2009 y 2010, momentos en los que se diseñaban los planes de estudio de educación primaria. Otro elemento, quizá el más emblemático, de la consolidación de la RIEB fue la publicación del acuerdo 592 mediante el cual se integró la educación básica, la denominada articulación de la educación básica.

Los múltiples actores se observan en este subsistema de la política pública, a nivel macro, los especialistas que elaboraron la Reforma Integral de Educación Básica, así como quienes lideraron la implementación en el subsistema de las escuelas secundarias técnicas. A nivel micro política, se encuentran los docentes frente a grupo y en menor grado los coordinadores académicos y tecnológicos; a nivel meso político se destaca el papel de los supervisores.

Otros actores que fungen como poseedores de interés son las organizaciones civiles, los periodistas especializados e investigadores y académicos. Los últimos representan el conocimiento y la técnica que el enfoque asume como actores con un alto grado de influencia, de tal manera que pueden impulsar cambios en las creencias de los participantes de las políticas.

Se entrevistó a dos personas de secundarias técnicas que poseen la mayor experiencia en casi todos los puestos que va desde de la función docente hasta funciones de carácter técnico, seguimiento y proyectos en el ámbito de secundarias técnicas. El contexto de los entrevistados en la investigación, aun cuando en las secundarias técnicas tienen niveles de mando suprior, no son los más altos en términos de toma de decisiones. Se ubican en un área con función

operativa docente, por lo que integran la visión del docente y parcialmente la responsabilidad de niveles de mando superior. Definitivamente no son quienes diseñaron la RIEB, los hacedores de la política. Tampoco cargaron la responsabilidad de la implementación de la RIEB en secundarias técnicas. Por lo cual, a través de la entrevista aportan una visión basada en la experiencia docente y técnica.

Para efectos de confidencialidad de los entrevistados, se identificaron como F-1 y F-2. Los archivos de audio se transcribieron para recuperar la información de manera escrita. La entrevista inicial constó de 22 preguntas. Durante el desarrollo de las entrevistas, se dejaron algunas preguntas sin respuestas. Las causas, básicamente fueron las siguientes: considerar no pertinente la pregunta, que ya se había respondido y dificultad para obtener respuesta de los entrevistados.

Esta respuesta proporcionada por el F-1 más que el contexto plantea una conclusión, el hecho de que la RIEB no transformó a los docentes, se percibe la idea de que se modificaron varios elementos, sin embargo, el agente educativo no fue parte de esa transformación. Se puede afirmar que, la condición permaneció igual antes y después de la implementación de la misma.

IV.2.1 Niveles jerárquicos a los que se informó de la RIEB

Ambas respuestas van en dos sentidos, el primero, donde se comenta que hubo suficiente difusión de información de la RIEB a todos los niveles, es decir, de función docente, técnica, coordinación, subdirección, dirección, supervisión e inspección. Por lo que se observa el propósito de realizar una fuerte intención de socializar los preceptos de la reforma a implementarse. Se agregó pos parte de F-1 que lo planeado a informar se fue distorsionando a medida que la información bajaba verticalmente por la estructura de secundarias técnicas.

El segundo, es de carácter técnico, y se refiere a la percepción de incongruencia entre el modelo de educación por competencias planteado por la RIEB frente al ambiente escolar relacionado con la infraestructura, así como, lo numeroso de los

grupos, situación que no es privativa de la educación secundaria. Dicha situación prevalece en muchas escuelas de la educación básica. Con lo cual se observa que no es suficiente una reforma curricular para la implementación de una reforma de carácter educativo. Ambos entrevistados coinciden en que se requiere fortalecer y en algunos casos modificar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas en general.

En la experiencia de los entrevistados, hubo suficiente información sobre la propia RIEB, en su percepción, el personal estaba involucrado en el proyecto. Se expresa además que la estrategia para la difusión de la información fue en forma de cascada. Primero se compartió con mandos directivos, posteriormente se socializó con los mandos medios como son subdirectores y coordinadores académicos, puestos que tienen bajo su autoridad a los docentes; con quienes se finalmente se difundió la información. El nivel docente es clave, pues ellos son el nivel operativo responsable de implementar la RIEB. Por lo que comentan se dio seguimiento a los acuerdos tomados al interior de las escuelas en lo que se podría denominar la adopción de la reforma educativa propuesta.

Los entrevistados expresan que hubo difusión de la información, en términos de Graglia, se comunicó masivamente la información, con anuncios emitidos por los medios masivos de comunicación. De esta manera se informó a la ciudadanía sobre la implementación de la RIEB. Es preciso acotar que esta acción se realizó a nivel de promoción, es decir de manera muy general, empleando términos que cualquier persona puede entender; por lo que la información se transmitió de forma generalizada sin incluir los aspectos técnicos.

F-1 expresó además que en los docentes no hubo un impacto efectivo que se reflejara en su desempeño o actitud hacia el trabajo docente. F-2 mencionó que si permeó en la población dicha información de forma general, pues la información sustancial requería de mayor análisis. Se aprecia en ambos discursos el sentimiento de insatisfacción al no observar mejoras o cambios de las formas de trabajo en los docentes.

IV.2.2 Los tiempos en que se comunicó la RIEB

Para F-1 los antecedentes de la RIEB están en la gestión anterior, se retomó el sustento, se agregaron aprendizajes esperados, como evaluar; pero no se capacitó a los docentes en el modelo de educación por competencias. No planeamos, no enseñamos ni evaluamos por competencias. Se enfatizó mucho en la actualización, pero únicamente en el discurso. Por ejemplo, los centros de maestros cuenta con muchos curso que obligatorios para carrera magisterial, otros esfuerzos por capacitar a directores, coordinadores académicos y tecnológicos y profesores. Acción que no ha tenido el impacto deseado.

Continúa F-1, comenta la problemática en tres vertientes, en la primera se requiere una política de Estado, que tenga continuidad y no tenga cambios sexenales tan abruptos. La segunda, el plan de estudios 2011 (llamado aquí como PPE 2011) no se consolidó, los profesores no conocen los enfoques de las asignaturas, si las conocen es memorísticamente, hasta el momento no tienen el dominio conceptual de lo que implica la RIEB. La tercera es la actitud de los alumnos y de algunos maestros, resultado de la descomposición del tejido social; aspecto que ha llevado a la violencia a las escuelas. Los profesores siguen preocupados por el cómo solucionar sus problemas económicos.

F-2 El entrevistado comentó que los cambios previos a la RIEB iniciaron en 2006. Los cuales pretendieron consolidarse en 2011 con el acuerdo SEP número 592, por el que se estableció la articulación de la educación básica. De manera contundente afirma que hubo una planeación adecuada, para su implementación. Para el entrevistado la reforma quedó inconclusa. Percepción basada en su experiencia, mediante la cual ha presenciado el desconocimiento de los fundamentos de los PPE 2011 por parte de directivos y docentes. Quienes requieren conocer y manejar no sólo para identificar la información base; además hay que asociarlos a los momentos de planeación, actuación docente y evaluación con otros preceptos del PPE 2011. Se observan dos rutas, la primera como parte del proceso de diseño, la segunda como proceso de implementación.

Desde la experiencia de F-1, el proceso de implementación de la RIEB, la comunicación de la misma enfrentó un obstáculo, la diversidad de formación de directores, subdirectores, coordinadores y docentes. Variable en cuanto a los niveles de formación, que va desde la normal hasta maestría o doctorado. Esta diversidad incluye a las disciplinas o áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, biológicas.

Para F-2 el proceso de información de la reforma operó como el teléfono descompuesto, la autoridad tenía una concepción de la estrategia de difundir la reforma de manera vertical, aprovechando la estructura de la institución. Mandos superiores acudieron a tomar la información. Ellos difundieron la información con directores, otro grupo a subdirectores y coordinadores tecnológicos y, con otro grupo se difundió la reforma con docentes. Con lo que desde la experiencia del entrevistado, lo que se tenía conceptualizado al inicio del proceso de difusión se desvirtuó al comunicarse en cada nivel jerárquico, hasta concluir con el nivel docente. En parte debido a que estuvo abierta a la interpretación de los receptores. Esta situación evidentemente desfavoreció la unívoca interpretación de la reforma ya mencionada, esperada por las autoridades y deseable para allanar el camino de la implementación.

Para ambos entrevistados la fase de difusión e información se dio con mayor intensidad durante los años 2010 a 2012. Esto es lógico de acuerdo con los tiempos que marcó la reforma curricular. El PPE de primaria inició su diseño en 2009 y concluyó en 2010. En 2011 se publicó el acuerdo 592 que contenía la articulación de la educación básica. F-1 lo describió como un periodo de imposición de propaganda muy fuerte. Agregó que incluso con la nueva reforma educativa, la vigente a partir del 2013, “no podemos decir que estamos en el camino correcto”. En parte porque las reformas regularmente se promueven conforme a los tiempos políticos sobre de las necesidades reales, conforme a lo externado por F-1

F-2 mencionó que la RIEB llegó a destiempo, al final del sexenio al menos en la segunda mitad. Momento en que promovió por todos los canales. Señaló que hubo bastante información, el límite que percibió es si logró afianzar la implementación de la reforma. Al reiterar los límites de la reforma en su fase de divulgación e información por parte del entrevistado se percibe una brecha.

La información proporcionada a docentes ¿fue suficiente?

F-1 expuso que la RIEB se comunicó a nivel masivo dirigido a la sociedad en general, mediante la difusión empleando términos del modelo relacional de Graglia. Bajo ese mismo enfoque el proceso de información, que estuvo dirigido a personal directivo, de mandos medios, técnico y docente. F-1 se remontó a los procesos de formación, los cuales no proporcionaron elementos necesarios para lo que requiere el trabajo docente. Esa deficiencia podría subsanarse con los procesos de formación continua. Situación que no sucedió. No se movilizó a las estructuras con las que cuentan las instituciones, a nivel direcciones, centros de maestros ni se brindaron opciones diferenciadas conforme a perfiles, problemáticas y necesidades de los docentes, orientadas a la socialización de la reforma para lograr su involucramiento. En suma, se puede inferir que la información que recibieron los docentes sobre la RIEB no fue suficiente, probablemente no llegó a considerar tópicos finos, técnicos de carácter operativo en el trabajo docente. La formación inicial o docente y la formación continua, desde la percepción del entrevistado, no aportó elementos mínimos necesarios para el quehacer docente. Agregó que la UNAM o el IPN podrían diseñar y operar esquemas de formación continua que provean herramientas técnicas y metodológicas que fortalezcan el trabajo docente.

Para el entrevistado F-2 La fase de difusión fue suficiente a nivel general, masivo. Coincide en su discurso con F-1, en que la fase correspondiente a la información, dirigida a los docentes, no tuvo la suficiente profundidad tanto en lo conceptual, como en lo técnico y lo metodológico. Comentario que incide en la percepción de la brecha existente entre lo conceptualizado en la reforma, lo comunicado a

docentes como nivel responsable de la implementación y por tanto ésta fase se ve trastocada al momento de operar la reforma.

Para F-1 la información quedó literalmente en recepción de información que no se tradujo en prácticas, o en aspectos aplicables al aula, no se privilegió el desarrollo de herramientas o estrategias didácticas congruentes con el PPE 2011. Desde esta revelación se infiere que las estrategias didácticas empleadas en la socialización de la RIEB no concuerdan con el modelo que se promovió. Incluso nos atreverías a señalar que los materiales utilizados, es probable que tampoco respondieron a las necesidades mínimas de los docentes en su proceso de adopción y la posterior implementación de la reforma.

F-2 insiste en que la comunicación de la reforma logró su difusión, se comunicó masivamente. No logró el proceso de información, en que se esperaría el abordaje de la reforma en sí misma y la parte metodológica o instrumental, es decir, las alternativas del cómo instrumentar el PPE 2011 en los diferentes niveles de educación básica. Cabe señalar que actualmente es obligatoria la educación media superior.

Otro elemento que destaca F-2 es la implementada, la falta de seguimiento o supervisión de la práctica docente en las aulas, al mismo tiempo que se pudo acompañar a los docentes en el proceso de implementación, lo que no hubo un proceso de retroalimentación. Con base a esta declaraciones, nos aventuramos a comentar que al omitir un proceso de seguimiento a la implementación de la reforma por parte de la autoridad. En consecuencia, también se omitió, lo que Graglia denomina, el análisis y la corrección de la información durante el proceso de comunicación de la reforma, específicamente en el momento de la información.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, esta idea se observa en la percepción de los entrevistados, de que la reforma no se difundió de manera suficiente, ni en el grado de profundidad técnica que ameritaba la comprensión y adopción de la reforma educativa. No omito resaltar el señalamiento de que los

jefes de enseñanza ya no existen, al menos en la estructura de secundarias técnicas en el Distrito Federal, órgano que está adscrito al ámbito federal. Adicionalmente, el número de este personal era insuficiente para un seguimiento, es posible que las visitas de supervisión las realizaran una vez al año a lo sumo. De esta situación se derivan los qué y los cómo supervisar, realimentar para lograr los ajustes o reorientaciones pertinentes con un propósito, lograr la implementación de la RIEB al interior de escuelas y aulas de forma congruente con los preceptos de la misma.

Cierra F-2 este comentario expresando que la implementación digamos exitosa de la reforma quedó a la deriva, pendiendo de la capacidad e iniciativa autodidacta de los docentes para allegarse de recursos, materiales y estrategias de aprendizaje y evaluación

Las acciones realizadas en materia de información, capacitación y entrega de materiales, se percibe quedaron en información, dicho en otras palabras, de facto se fusionó a la información y la capacitación y, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados la autoridad sólo quedó en la promoción de la información. Omitiendo aspectos pertinentes en la comunicación, como son el análisis y la corrección de la información, esto conforme a al modelo relacional de Graglia. El análisis de la información se puede homologar con el término seguimiento que señaló F-2 y con base en ello es posible realizar ajustes o correcciones de la información de la reforma que se comunicó a los docentes.

IV.2.4 Lo pendiente en la reforma

F-1: “Pensarla como política de estado, pensar en movilizar la estructura, el sistema, meterle mucho dinero para transformar los ambientes escolares, para dotar de seguridad a las escuelas, a los niños y a los maestros, a los maestros escolares. Garantizar que aprendan lo que tengan que aprenderse. Con políticas de formación, actualización y apoyos reales a las escuelas. Sin ello, por más que pensemos que la reforma educativa es noble, es correcta, esto no se va a dar en las aulas. Si el maestro no está convencido esto no pasa. Voy a simular que está

muy bonito, pero no pasa en las aulas. No hay ningún impacto social en maestros, en niños y adolescentes".

F-2: "Efectivamente en su nombre está reforma, hay que darle un cambio a esta forma. Si no hay un cambio verdadero de forma no se va a lograr nada. Esto se debe dar en primer desde la infraestructura. Que haya ambiente áulicos favorables para la enseñanza en espacios, mobiliarios equipamiento en materiales. Que se vea realmente una línea de capacitación permanente al maestro para que esté constantemente en ese cambio, que las escuelas no tengan tanta población. Que puedan diversificarse más, porque hay escuelas, pero la sociedad confía en unas escuelas y quiere que sus hijos estén en ellas. Si hubiera una mejor distribución de la población sería muy importante para darle un cambio a esta escuela" o educación.

En los testimonios de los entrevistados, se observa de manera persistente que durante el proceso de comunicación, y desde el marco del modelo relacional de Graglia, la divulgación de la información de la RIEB emitida hacia la ciudadanía, se operó apropiadamente, a través de múltiples medios electrónicos principalmente. Con lo que se permeó la idea de que venía una reforma educativa necesaria para la mejora educación de sus hijos.

En el proceso de información es de la mayor relevancia, en virtud de que representa un medio por el cual se puede involucrar de manera consistente o no a los responsables de implementar la reforma. Estuvo dirigido a los docentes como operadores de la reforma. Conforme a la percepción de los entrevistados podemos afirmar que se logró parcialmente. Es decir, la reforma se informó a nivel conceptual y descriptivo, aparentemente quedó un vacío muy importante, al no abundar en el cómo o la metodología para su implementación.

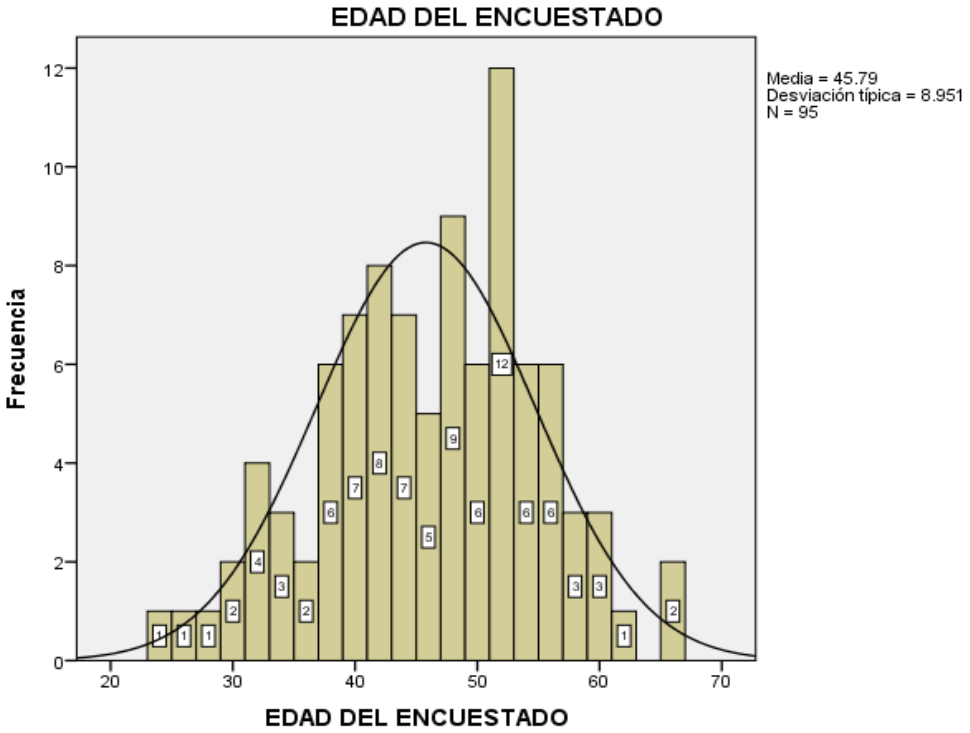
IV.3 La percepción de los docentes

Se aplicaron un total de 120 cuestionarios a 120 docentes del área 2 norte de gestión y operación. De los cuales, se cancelaron 2, se perdieron 3. Por lo que, se

procesaron 115 en el programa de análisis estadístico SPSS por sus siglas en inglés, de los cuales, 14 no contestaron. Algunas razones fueron: baja por jubilación, cambio de escuela o no realiza funciones docentes, en mínimo número de casos se negaron a responder. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

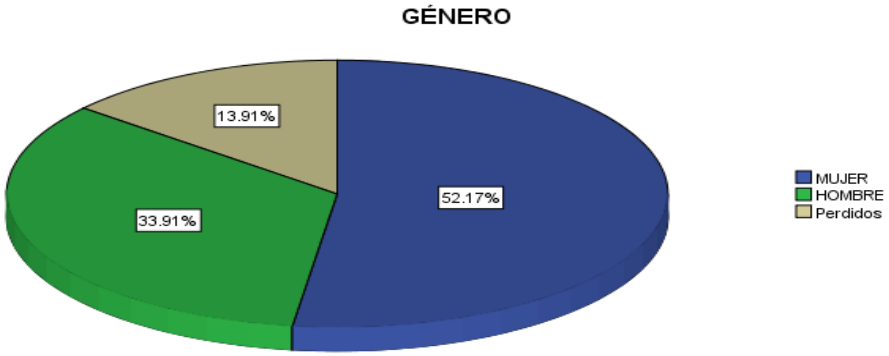
En éste apartado se presentan datos de los docentes encuestados, tales como edad, género y años de servicio entre otros.

Gráfica No. 1



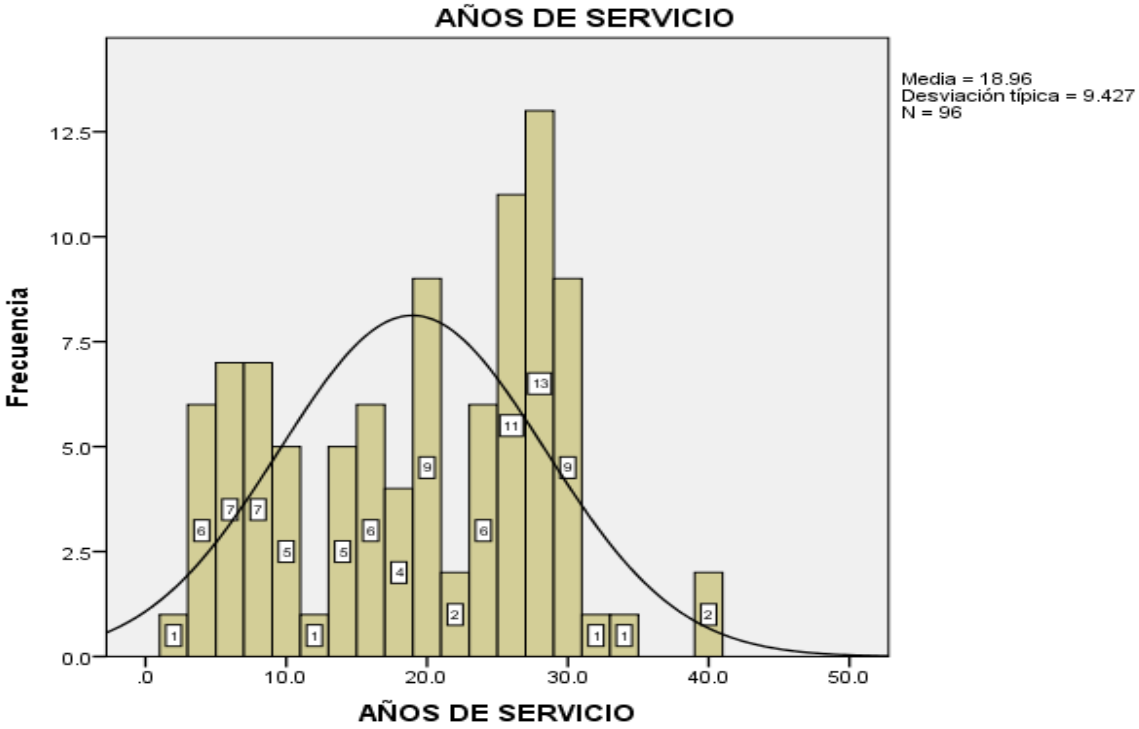
De acuerdo con lo que se observó en la tabla de frecuencias y en la gráfica, la edad promedio de los docentes de la muestra es de casi 46 años, la mitad de la población muestral tiene entre 26 y 48 años. La edad con mayor frecuencia es de 48 años. El rango o diferencia entre la edad mínima y la edad máxima es de 41 años. 6 de los encuestados no proporcionaron su edad. Lo anterior nos permite inferir que la población docente de las escuelas secundarias técnicas en el distrito federal es de edad madura, la frecuencia de docentes cuya edad oscila entre los 40 y 60 años fue de 65, equivalente al 70.5% de la muestra o, poco más de dos terceras partes.

Gráfica No. 2



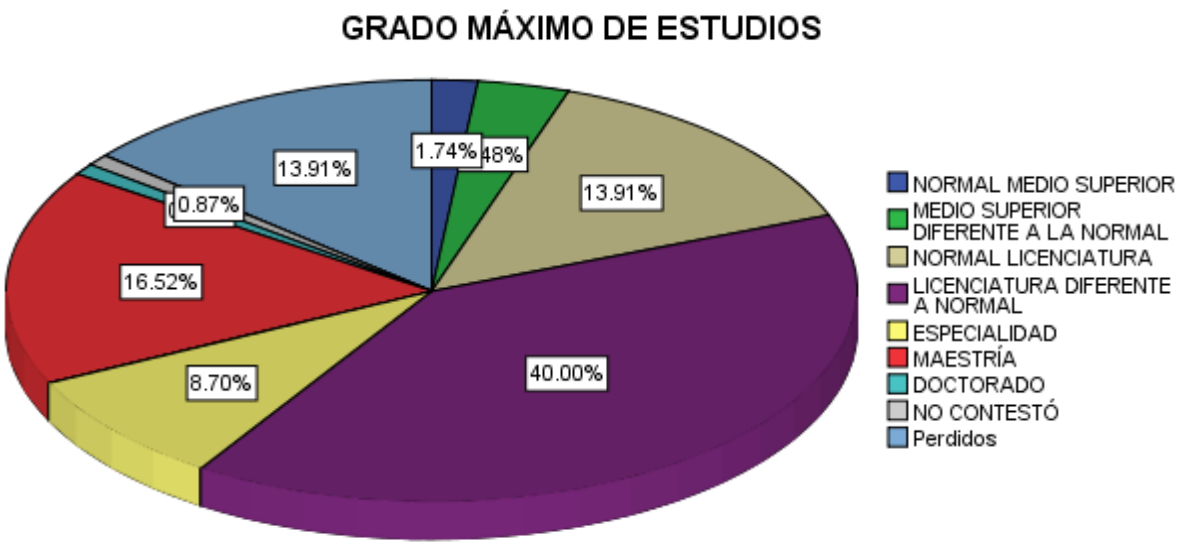
Es relevante el dato que muestra el gráfico no. 2, donde se observa que poco más de la mitad de los docentes encuestados que respondieron la pregunta, mientras que los profesores mostraron presencia de 20% menos en relación con las profesoras, representando únicamente el 34%. Lo anterior refleja que la profesión docente mantiene el predominio de la mujer en el personal de la muestra, e incluso, el dato representa un referente con relación al universo de la educación secundaria, al menos en el Distrito Federal.

Gráfica No. 3



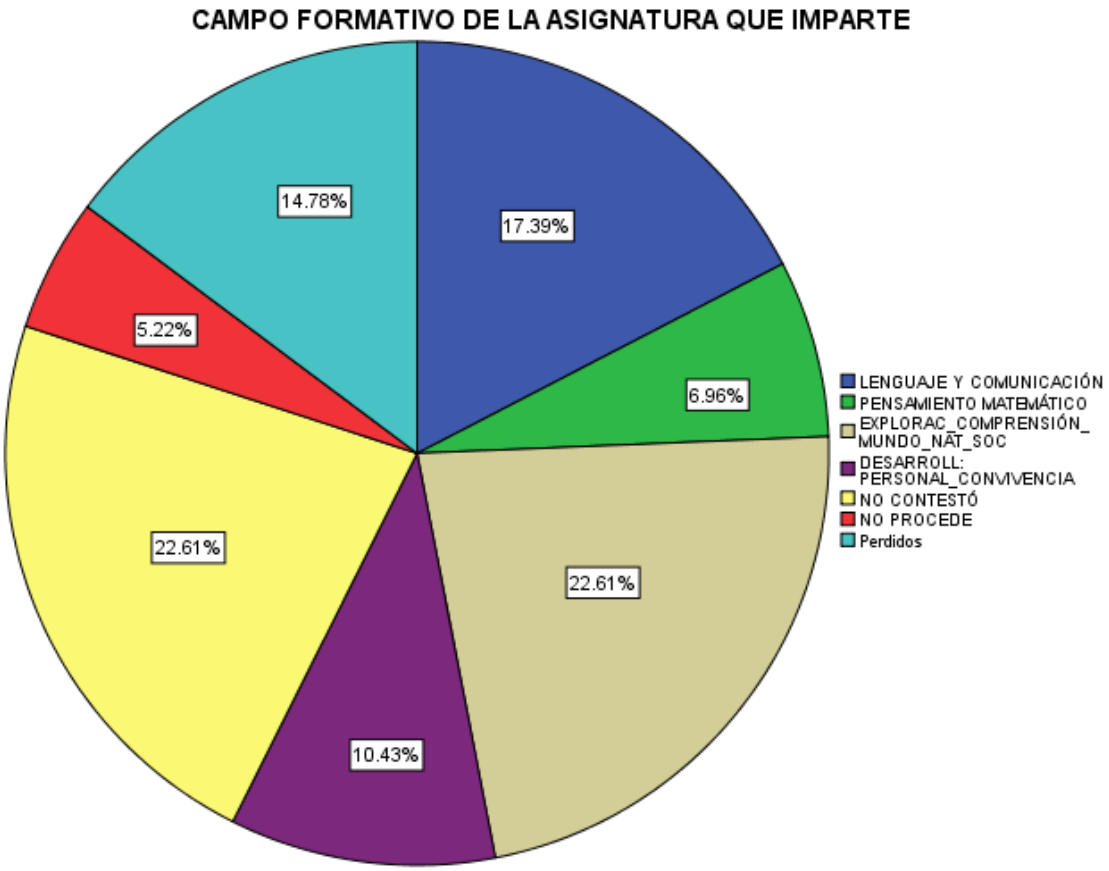
La gráfica número 3 contiene datos de los años de servicio, es una variable continua, sin embargo, para su interpretación agruparemos los datos en tres intervalos, el primero que abordamos, por su importancia, es el de los 22 a los 30 años de servicio, con 41 docentes equivalente al 43% de los 96 que respondieron, dato que se aproxima a casi la mitad de la muestra. Los intervalos que tuvieron un comportamiento similar, sólo por la diferencia de un punto porcentual son los de 12 a 20 años de servicio con 25 docentes y de 0 a 10 años de servicio con 26 docentes. Estos intervalos acumulan poco más de la mitad de la muestra, en docentes que respondieron esta pregunta válidamente. Lo anterior permite suponer que casi la mitad está en condiciones de jubilarse o próximos a cumplir los años de servicio para realizar dicho proceso.

Gráfica No. 4



La gráfica anterior permite observar que de los docentes encuestados menos del 20% tienen estudios de educación normal, esto sumando las tres modalidades que se puede observar en el listado de la serie que aparece a un costado de la gráfica. Resulta importante destacar que los docentes que cuentan con licenciatura diferente a la normal, representan el 0% de los docentes encuestados. Otro dato relevante es de posgrado, al agrupar datos de doctorado, maestría y especialidad representan el 24% de los docentes encuestados. Cabe aclarar que el doctorado llega apenas al 1% y la maestría rebasa l 16%.

Gráfica No. 5



El plan de estudios vigente considera cuatro campos formativos, que son los primeros cuadros que se ubican en el listado que está junto a la gráfica. Más del 17% de los encuestados son maestros de español, el 7% de matemáticas, el 22.61% de biología, química, física, geografía, historia y asignatura estatal. El 10.43% imparten asignaturas de formación cívica y ética, educación física, artes y tutoría. Llama la atención que la manifestación de “no contestó” representa el dato más alto junto con el campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social. Esto se explica en parte porque en el diseño del cuestionario se omitió el “énfasis en educación tecnológica”, que considera a los docentes que imparten asignaturas de oficios o técnicos, otras figuras no consideradas en el cuestionario son los promotores de lectura y de las TIC´s. La nota se apunta para sentar precedente útil para investigaciones futuras.

Principios pedagógicos: son componente sustantivo del plan de estudios 2011 de educación básica, en suma son los principios bajo los que se debe instrumentar dicho curriculum. La información que se presenta a continuación muestra la percepción sobre lo suficientemente que se informó y la calidad de la información. Debido a lo denso de la información, la tabla se dividió en filas para su apropiada interpretación.

Información sobre aspectos básicos de la RIEB

Tabla 1 Principios pedagógicos información ¿suficiente?

Resultados Principios pedagógicos	Muy suficiente	Suficiente	Algo suficiente	Insuficiente	No contestó
	%	%	%	%	%
Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	22.2	57.6	9.1	9.1	2.0

El primer principio pedagógico se observa que sólo el 22.2% que representa menos de la cuarta parte de los docente encuestados considera que la información recibida fue mu y suficiente. En tanto que el 57.6%, poco menos de las tres quintas partes consideró que la información fue suficiente. Mientras que para el 9.1% de los docentes encuestados la información recibida fue algo suficiente, en un porcentaje equivalente consideró a esa información insuficiente.

Planificar para potenciar el aprendizaje	22.2	48.5	18.2	9.1	2.0

El segundo principio pedagógico el porcentaje de docentes encuestados se mantuvo con el 22.2% que consideraron este principio como muy suficientemente informado. El 48.5% la consideró suficiente, quienes la consideraron algo suficiente fue el 18.2%, el doble de lo manifestado en el principio anterior. En tanto que los docentes que se consideraron insuficientemente informados se mantuvo con el 9.1%, igual que el principio número 1.

Generar ambientes de aprendizaje	22.2	50.5	17.2	8.1	2.0

El tercer principio pedagógico mantuvo un comportamiento muy similar a los resultados en el segundo. La variación no superó los dos puntos porcentuales.

Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	19.2	49.5	19.2	10.1	2.0

El cuarto principio pedagógico mantuvo la tendencia de los principios 2 ° y 3°, con una ligera variación de dos puntos porcentuales.

Enfatizar el desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados	24.2	47.5	16.2	10.1	2.0

El quinto principio pedagógico continuó con la tendencia anterior.

Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	19.2	42.4	22.2	14.1	2.0

Este principio pedagógico mantiene la tendencia de un 19.2% de docentes encuestados que consideraron la información como muy suficiente. Se muestra a la baja en seis por ciento el porcentaje de docentes que consideraron la información recibida como suficiente. Los docentes que se consideraron la información como algo suficiente se incrementó al 22.2%, elevándose a más del doble de lo mostrado en el tercer principio pedagógico. Mientras que el porcentaje de docentes que percibió la información como insuficiente al mostrar un incremento de 5 puntos porcentuales con un resultado del 14.1%.

Evaluar para aprender	19.2	46.5	24.2	8.1	2.0

El séptimo principio pedagógico mantuvo un comportamiento muy similar a los resultados en el segundo. La variación se observó entre los dos y los cinco puntos porcentuales.

Favorecer la inclusión para atender la diversidad	30.3	37.4	21.2	9.1	2.0

El octavo principio pedagógico repuntó el porcentaje de docentes encuestados, en más de 10 puntos porcentuales al personal docente que consideró la información recibida como muy suficiente. Esto se entiende probablemente porque la inclusión educativa fue un aspecto relativamente nuevo, mediante el cual todo niño puede

aspirar a ingresar a estudiar con los alumnos considerados en un desarrollo normal.

Incorporar temas de relevancia social	24.2	38.4	19.2	16.2	2.0

Con relación al noveno principio pedagógico, el rubro correspondiente a los docentes que consideraron muy suficiente la información mostró un 24.2%, con un 3% de incremento. Los docentes encuestados que consideraron suficiente la información recibida se mantuvo a la baja con el principio anterior al representar un 38.4%. El personal docente encuestado que consideró esta información como algo suficiente mantuvo la tendencia del 19.2%. Mientras que los docentes encuestados que consideraron la información recibida como insuficiente mantuvo la tendencia incremental de hasta 8% con relación al valor más bajo de este apartado.

Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	20.2	43.4	21.2	12.1	1.0

El décimo principio pedagógico mostró un comportamiento tendiente a descender a los valores de los primeros principios pedagógicos.

Reorientar el liderazgo	14.1	47.5	22.2	13.1	1.0

El penúltimo principio pedagógico, el 14.1% de los encuestados que consideró a la información recibida como muy suficiente, este fue el valor más bajo de este nivel de percepción en todos los principios pedagógicos. En tanto que personal docente que consideró la información recibida como suficiente mantuvo su comportamiento con un 47.5%. El mismo comportamiento mostraron los rubros de suficiente e insuficiente al mantener sus valores promedio de 22.2% y 13.1% respectivamente.

La tutoría y la asesoría académica a la escuela	16.2	33.3	31.3	15.2	2.0

El último principio pedagógico mostró un comportamiento relativamente más equitativo. Los encuestados que percibieron la información como muy suficiente representó el 16.2%, el segundo más bajo de este rubro. El grupo de docentes que consideraron recibieron información suficiente. Los docentes que percibieron recibir información suficiente mostró una disminución de los casi 20 puntos porcentuales al representar el 33.3%. Resultado casi equivalente a 31.3% quienes consideraron que la información recibida fue algo suficiente, con un incremento del

10% aproximadamente. Mientras que el 15.2% de docentes consideraron esta información como insuficiente.

Vistas las percepciones de los docentes como principios pedagógicos en conjunto, los valores porcentuales más altos correspondieron al rubro de “suficiente” con casi la mitad de los encuestados, con excepción de los principios 8°, 9° y 12°. Mientras que los resultados inferiores correspondieron a la escala de “insuficiente” con valores de entre el 8.1 y el 16.2%. El segundo dato en importancia fue la escala de “muy suficiente” con valores promedio de entre 19 y 22.2%, con valores extremos de 14.2% en el mínimo y 24.2% en el máximo.

Tabla 2. Principios pedagógicos información ¿útil?

Resultados Principios pedagógicos	Muy útil	Útil	Algo útil	Nada útil	No recibí información	No contestó
	%	%	%	%	%	%
Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	32.3	39.4	5	18.2	5.1	-
Planificar para potenciar el aprendizaje	27.6	41.8	17.3	5.1	2.0	6.1
Generar ambientes de aprendizaje	26.3	48.5	15.2	4.0	1.0	5.1
Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	23.2	49.5	16.2	5.1	1.0	5.1
Enfatizar el desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados	28.3	46.5	13.1	6.1	1.0	5.1
Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	31.3	34.3	22.2	5.1	2.0	5.1
Evaluar para aprender	27.3	42.4	19.1	5.1	1.0	5.1
Favorecer la inclusión para atender la diversidad	31.3	41.4	12.1	6.1	4.0	5.1
Incorporar temas de relevancia social	22.2	46.5	14.1	8.1	4.0	5.1
Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	24.2	43.4	18.2	5.1	4.0	5.1
Reorientar el liderazgo	20.2	39.4	23.2	8.1	4.0	5.1
La tutoría y la asesoría académica a la escuela	22.2	36.4	24.2	10.1	2.0	5.1

La manifestación “Muy útil” obtuvo valores Máximo de 32% en el 1er. Principio pedagógico y un valor mínimo del 20.2% en el penúltimo principio pedagógico. Los valores intermedios se ubican en el segundo, tercer y cuarto principio pedagógico con valores de 26.3 y 27.6 puntos porcentuales. La manifestación “Útil” obtuvo un valor máximo de 49.5% equivalente a la mitad de los encuestados, con un valor mínimo del 34.3% con poco más de una tercera parte, sus valores intermedios fueron del 41.4% correspondiente al noveno principio y del 42.4% del octavo principio pedagógico. La manifestación “Algo útil” obtuvo porcentaje máximo del 24.2% en el último principio pedagógico con un valor mínimo del 5% en el primer principio pedagógico, los valores intermedios fueron de 13.1 y 14.1% en los principios pedagógicos quinto y noveno.

La manifestación “Nada útil” arrojó el resultado máximo de 18.2% correspondiente al primer principio pedagógico, mientras el valor mínimo fue del 5.1% reflejados en los principios pedagógicos 2°, 4°, 6°, 7° y 10°, los valores intermedios obtenidos están fueron del 10.1% en el último principio pedagógico. La manifestación de “No recibí información” fue la de menor variación con un porcentaje máximo del 5.1% resultante en el primer principio pedagógico con el valor mínimo del 1.0% en los principios pedagógicos del 3° al 5°, así como en el 7°.

Perfil de egreso: es el tercer apartado de las características del plan de estudios, en él se establecen los rasgos del alumno que concluye la educación básica.

Tabla 3 Perfil de egreso información ¿suficiente?

Resultados Perfil De egreso	Muy suficiente	Suficiente	Algo suficiente	Insuficiente	No recibí información	No contestó
	%	%	%	%	%	%
Se comunica con claridad y fluidez	24.2	46.5	22.2	2.0	3.1	1.0
Analiza situaciones mediante argumentación y razonamiento	23.2	47.5	23.2	2.0	3.0	1.0
Selecciona y utiliza información	27.3	43.4	23.2	2.0	3.0	1.0
Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros	16.2	41.4	29.3	8.1	4.0	1.0
Asume y ejerce los derechos humanos, la interculturalidad y el autoconocimiento	24.2	46.5	22.2	2.0	4.0	1.0

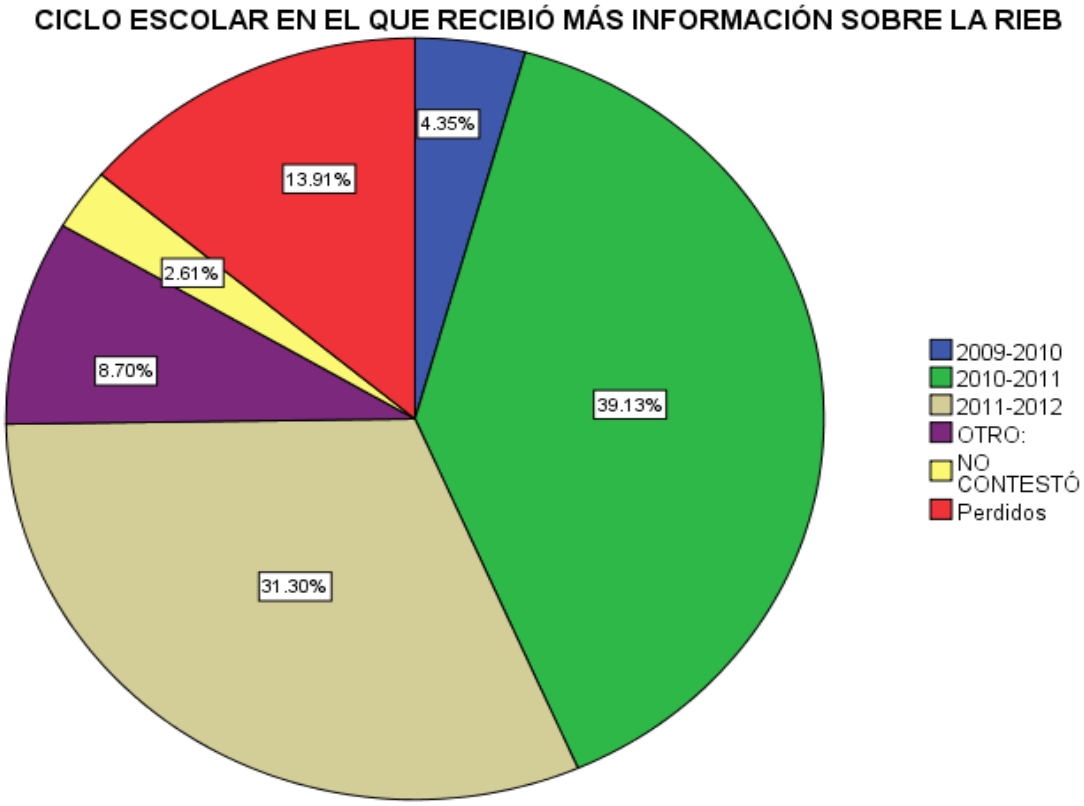
Asume el cuidado de la salud, aplicación de la tecnología y la apreciación del arte.	21.2	54.5	11.1	8.1	4.0	1.0
Conoce sus características y potencialidades como ser humano.	23.2	47.5	19.2	5.1	4.0	1.0
Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento	27.3	49.5	16.2	2.0	4.0	1.0
Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente	14.1	53.5	22.2	5.1	4.0	1.0

La manifestación de la escala “Muy suficiente” obtuvo un valor máximo fue de 27.3% en el perfil “selecciona y utiliza información”, mientras que el valor mínimo fue de 14.1% del último perfil de egreso “…manifestaciones del arte…”. El valor intermedio fue aproximadamente del 21.2% del quinto perfil de egreso “asume el cuidado de la salud…”. La distancia entre los valores máximo y mínimo fue de 10 puntos porcentuales, aunque 7 de los valores de esta manifestación se encuentran arriba del 20%, mientras que sólo dos están por debajo del mismo, es decir, casi la mayoría, siete de nueve perfiles, los docentes encuestados percibieron la información recibida como muy suficiente, esto representa una cuarta parte del total de encuestados. La manifestación de la escala “Suficiente” mostró un resultado máximo del 54.5%, un porcentaje mínimo del 41.4, con lo que aumenta la distancia a 14 puntos porcentuales entre ambos valores. Considerando el valor promedio, se puede inferir que los docentes encuestados consideraron útil la información recibida cobre los rasgos del perfil de egreso. La manifestación de la escala “Algo suficiente” arrojó un valor máximo del 29.3%, en tanto que su valor mínimo fue del 11.1%. En este rubro la distancia entre ambos valores mantuvo la tendencia de incremento de hasta un 18%. Aunque siete de los rasgos del perfil de egreso están por arriba del 20%, incluido un 19.2 que se considera más cercano al 20% que el valor mínimo. De lo anterior se infiere que poco más de una quinta parte de los docentes encuestados en la muestra consideraron la información recibida de al menos siete de los nueve rasgos del perfil de egreso como algo suficiente. Las manifestaciones de la escala “Insuficiente” obtuvieron en promedio casi un 5% de percepción de los docentes encuestados. En tanto la manifestación

de la escala denominada “No recibí información” reflejó valores del 4% en al menos seis de los nueve rasgos del perfil de egreso.

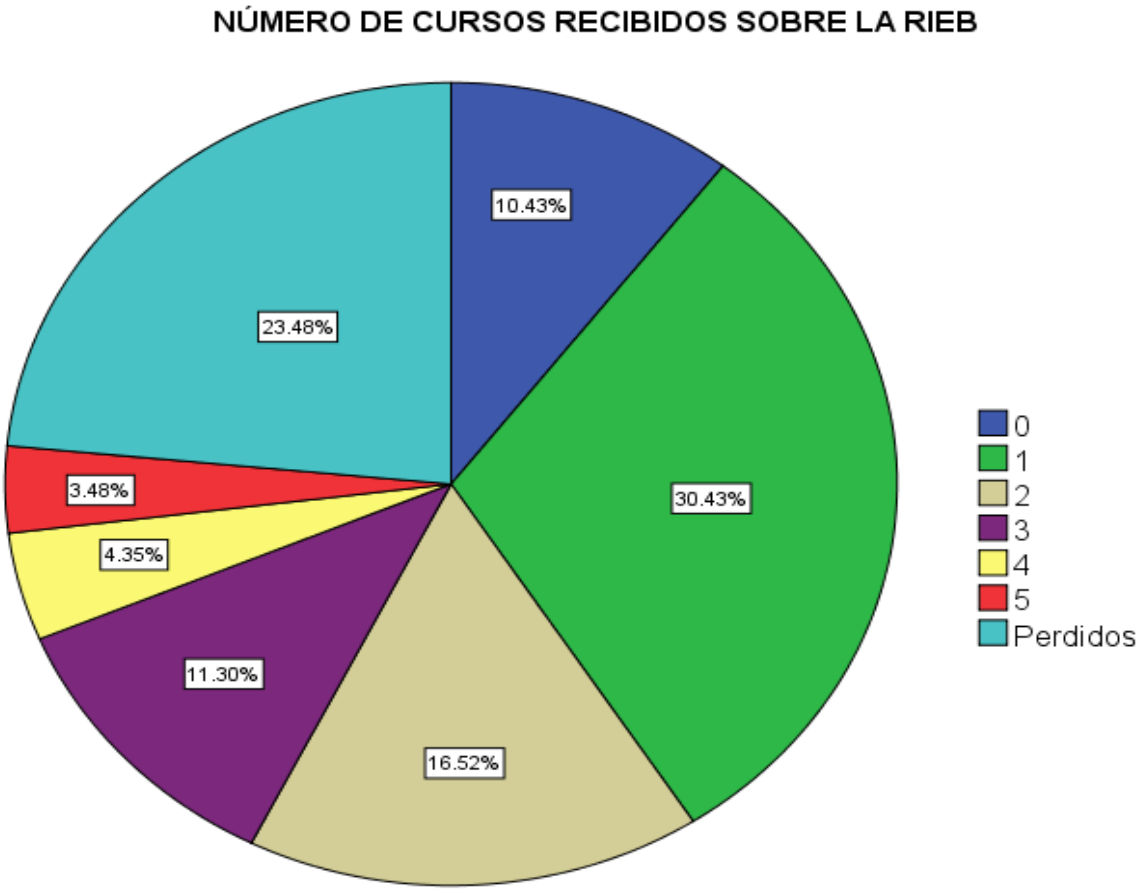
Recibieron capacitación y materiales de apoyo

Gráfica No. 6



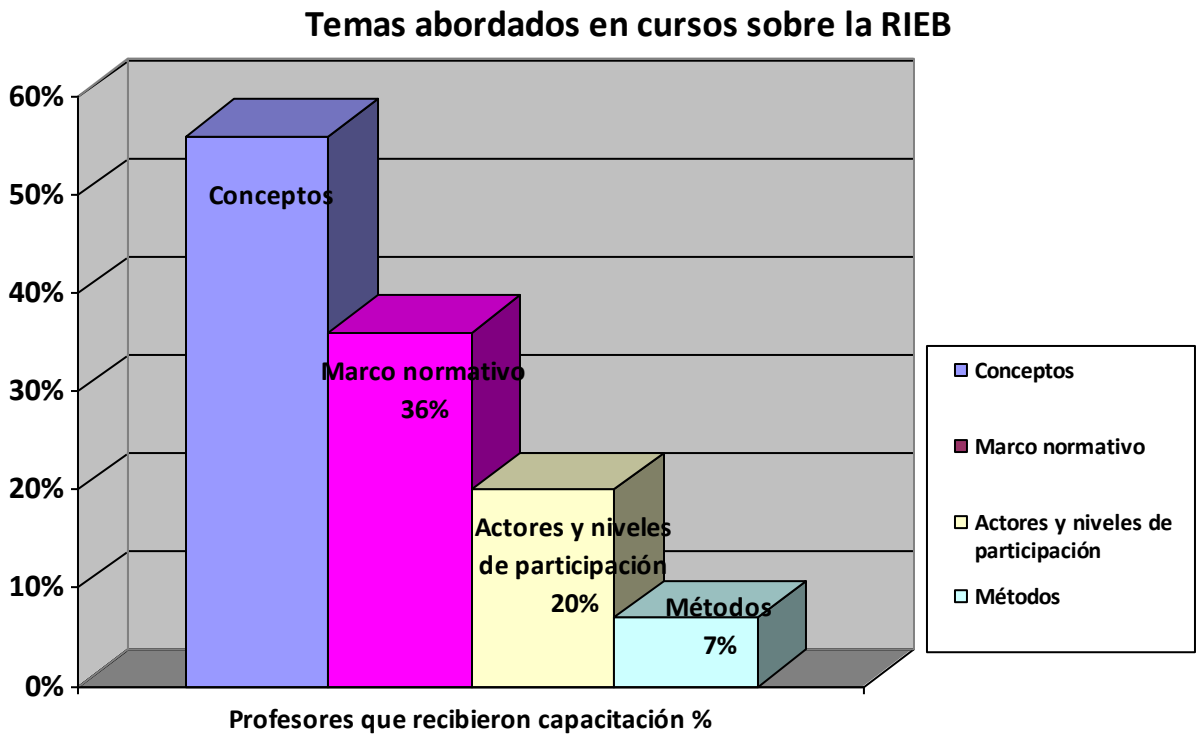
De acuerdo con lo observado en la gráfica no. 8 en el ciclo escolar 2010-2011, los docentes encuestados recibieron la mayor cantidad de información, pues representan el 39%, poco más de la tercera parte. Mientras que al ciclo escolar 2011-2012, continuó la difusión de la información con una reducción del 8% aproximadamente, es decir se redujo a poco menos de una tercera parte de los docentes encuestados. Lo anterior, permite inferir que posterior a la presentación del acuerdo SEP 592, en anteriores capítulos mencionado, se desarrollaron acciones de socialización del plan de estudios 2011, que en esencia mantenían, en el caso de la educación secundaria los contenidos del plan 2006. La novedad fue su integración como educación básica. En lo curricular tuvieron modificaciones relativamente simples.

Gráfica No. 7



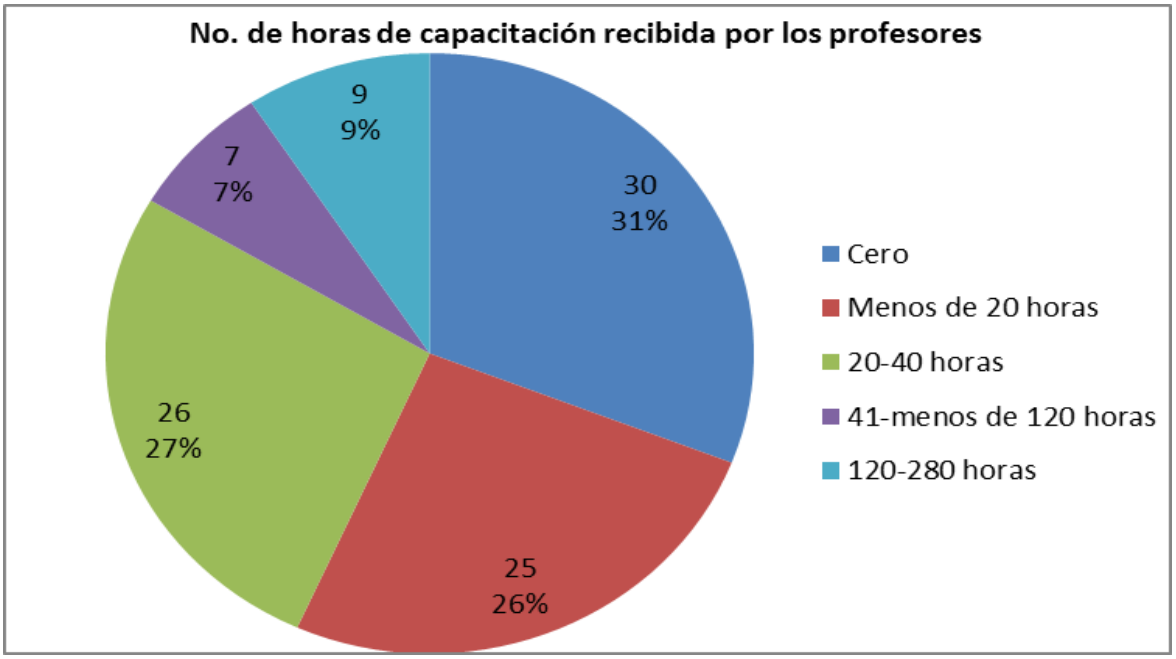
De acuerdo con los datos de esta gráfica, el 10% de los encuestados manifestó no haber recibido ningún curso relacionado con la RIEB; lo que probablemente se deba a que en su momento no asistió a la convocatoria que se le invitó, problemas de salud o, ingreso posterior a la realización de estos programas de capacitación. El 30% de los docentes de la muestra manifestó haber recibido un curso relacionado con la RIEB. Mientras que el 16.5 expresó haber recibido al menos dos cursos. El 11.3% de dichos docentes respondió que recibió tres cursos relacionados con la Reforma integral. Finalmente, con un 4 y 3% recibieron 4 y 5 cursos respectivamente.

Gráfica No. 8



La gráfica 10 muestra que el 56% de los encuestados recibió cursos sobre conceptos, que implican la descripción conceptual de la RIEB como política, es una primera aproximación a la misma. El segundo dato en importancia se observa en los cursos que incluyeron temas de tipo normativo los lo recibió sólo el 36% de los docentes de la muestra. Mientras que sólo el 20% de estos docentes recibieron capacitación relacionada con los actores y su participación en la implementación de la RIEB. En contraste, sólo un 7% manifestó haber recibido capacitación sobre métodos relacionados con la RIEB. Este bajo porcentaje muestra que la parte técnica-operativa se abordó de manera mínima en la capacitación brindada a los docentes.

Gráfica No. 9

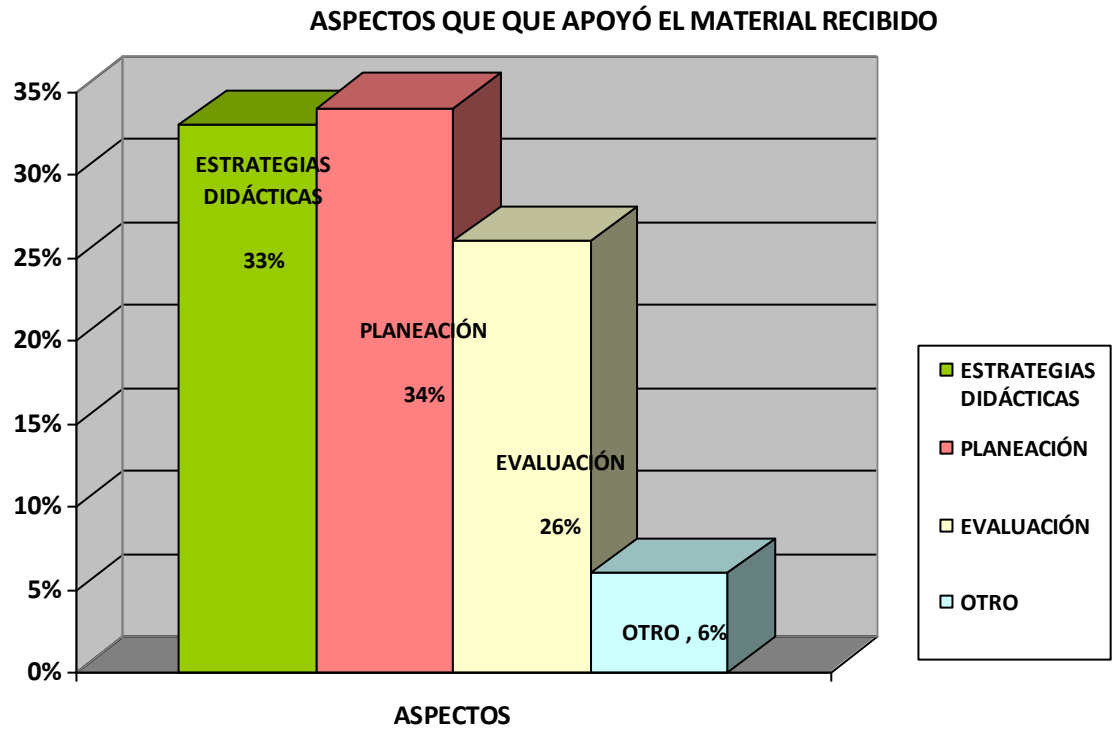


Ésta gráfica es muy ilustrativa, debido a que muestra la profundidad de la capacitación recibida por los docentes encuestados. Como variable permite observar la magnitud de su manifestación, lo que mide. El dato más alto es el inicial y agrupa al 31% de los encuestados que recibieron cero horas de capacitación.

Posteriormente se observa en color marrón, que el 26% de los docentes de la muestra recibieron capacitación de menos de 20 horas. El tercer dato, en verde permite observar que poco más de la cuarta parte de los docentes recibió capacitación con una duración de entre 20 y 40 horas. Mientras que en el extremo superior, el 7% de los encuestados recibió capacitación de las 41 y hasta menos de 120 horas. En tanto que el 9% recibió cursos de entre 120 y 280 horas.

Los docentes que recibieron capacitación de menos de 120 horas, probablemente asistieron a dos o tres cursos, incluso más. Los docentes que recibieron capacitación mayor a 120 horas, tuvieron oportunidad a todos los cursos impartidos, e incluso pagaron su capacitación o como diplomados y posgrados.

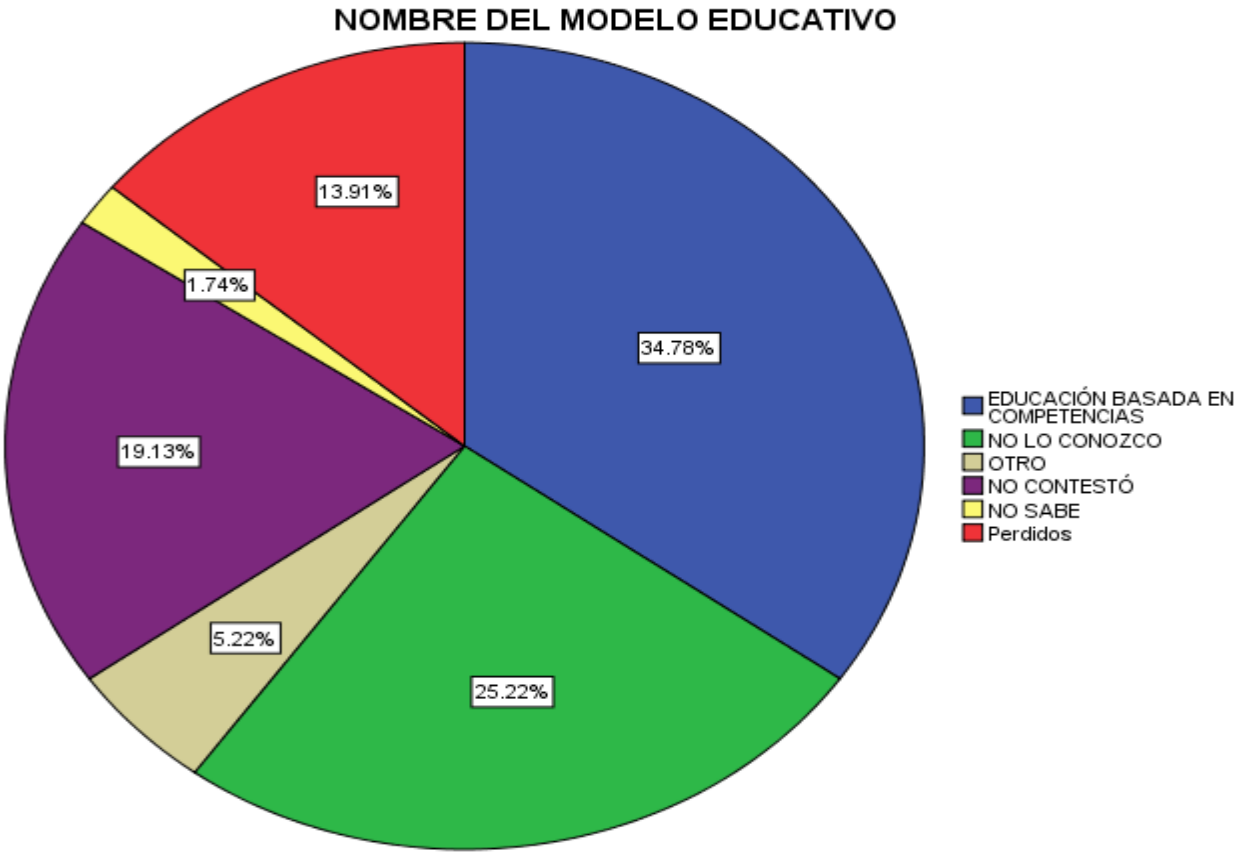
Gráfica No. 10



Antes de abordar esta gráfica, se apunta que el 46% de los docentes encuestados manifestaron haber recibido material de apoyo relacionado con la RIEB. Mientras que el 33% de los docentes manifestó no haber recibido materiales de apoyo. Con lo que se observa que casi la mitad está en ese supuesto. Un 7% no contestó y el 14% de respuestas se invalidaron. Si el material recibido fue de utilidad, el 48% de los encuestados respondió afirmativamente, que fue de utilidad, mientras que el 7% manifestó que no le fue útil. Sin embargo, el 13% de los docentes no contestó, un 17% no procedió por el tipo de respuesta y un 14% fueron datos perdidos.

La gráfica 12 muestra respuestas de quienes si recibieron los materiales. De los encuestados, el 33% consideraron que los materiales recibidos le apoyaron en estrategias didácticas. A un 34% le apoyaron en planeación, al 26% de los docentes los materiales recibidos les apoyaron con información de evaluación. Cabe mencionar que cada columna fue una manifestación diferente de la variable que indica el nombre del gráfico.

Gráfica No. 11

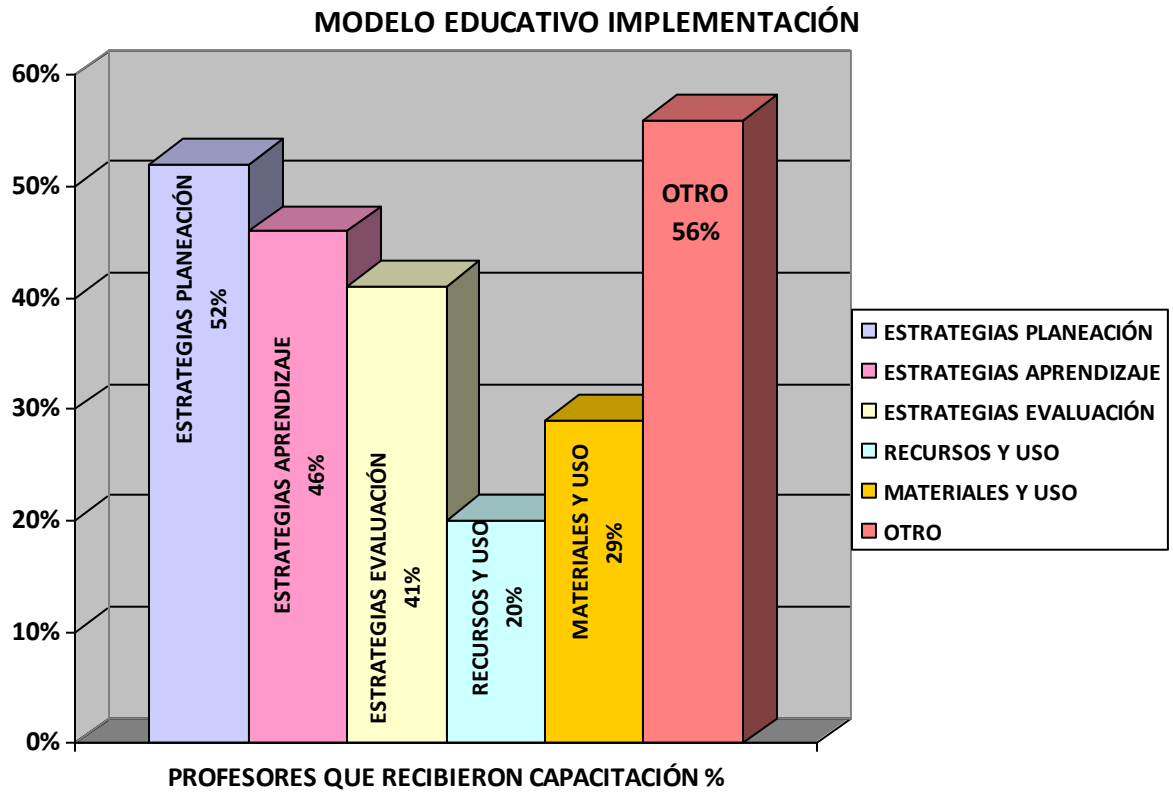


Una de las preguntas realizadas a los encuestados fue que registraran en nombre del modelo educativo que opera en conjunto con el plan de estudios. El 35% de los docentes respondieron apropiadamente, un 25% dijo desconocerlo. Un 5% de los docentes registró un nombre diferente al correcto. El 19% de los encuestados no contestó. Casi el 2% mencionó que no lo sabe.

El dato es relevante porque el modelo educativo basado en competencias, equivale a la metodología técnico-didáctica con la cual se opera el plan de estudios 2011 vigente a la fecha actual.

Por tanto, si el docente olvidó, desconoce, carece de metodología y estrategias asociadas al modelo educativo, no cuenta con herramientas básicas para realizar su actividad docente.

Gráfica No. 12



Con relación a la gráfica no. 1, se preguntó a los docentes encuestados si recibieron capacitación específica sobre el modelo educativo, de educación basada en competencias para implementar la RIEB, las respuestas fueron las siguientes: El 52% de los encuestados recibió capacitación sobre estrategias de planeación. El 46% de los docentes consideró haber recibido capacitación sobre estrategias de aprendizaje. Con tendencia descendente, el 41% recibió capacitación sobre estrategias de evaluación. Del total de encuestados, el 20% confirmó haber recibido capacitación sobre los recursos y su empleo. Revierte la tendencia la respuesta afirmativa sobre que recibió capacitación sobre materiales educativos y su uso en educación secundaria. Con el 29% de los docentes encuestados. Esta tendencia continúa incrementándose hasta el 56% con el nombre de otro, resultando el valor más alto de esta variable; desafortunadamente aunque había espacio para especificar el significado o nombre de otro, prácticamente ningún docente lo hizo, esto impidió extraer información más concreta

V. Conclusiones

Derivado de los testimonios obtenidos a través de las entrevistas, se tienen las conclusiones dentro del marco de las coaliciones promotoras y a nivel meso, mando medio si se permite la expresión, pues el personal entrevistado si bien tienen puestos de nivel superior en la DGEST, lo anterior permitió inferir lo siguiente:

La temporalidad en la que se informó sobre la RIEB y su proceso de implementación fue durante los años 2011 y 2012 a casi una tercera parte de los docentes. La autoridad federal preparó información que se proporcionó a los diferentes niveles escolares que integran la educación básica. La información se proporcionó a través de sesiones, pláticas o capacitación que estuvo dirigida a mandos superiores de los niveles antes mencionados y posteriormente en formad de cascada a los docentes. Se prepararon documentos normativos como la edición de la SEP del acuerdo 592, además de compendios de lecturas complementarias para las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios, de acuerdo a la experiencia profesional, esencialmente de autores españoles.

Los titulares de los diferentes niveles escolares de la educación básica en los Estados y el Distrito Federal fueron responsables de informar sobre el contenido y los preceptos de la RIEB al personal de la institución, hecho que muy probablemente se realizó de manera vertical, empezando por los niveles más altos, continuando con los niveles de mando medios para finalizar la información con los niveles más bajos, que son los docentes y responsables de implementar la reforma. Ésta se percibe como la alianza dominante de acuerdo con el ECP, en vista de que mantuvo el sistema de creencias, aprovechó el ámbito normativo para impulsar la RIEB.

Existe una brecha entre lo que planteó la RIEB y lo que se informó a los docentes para la implementación u operación de dicha reforma educativa.

Con base en la percepción de los docentes información se limitó a comunicar únicamente el qué de la reforma, es decir, su contenido y preceptos, tales como: los principios pedagógicos, el perfil de egreso, las competencias para la vida entre otros. Por lo anterior, se omitió profundizar en la relación o vínculo de los elementos informados, lo que representa una tarea clave para involucrar a los operadores de la RIEB.

Se omitió abordar la parte metodológica o instrumental, entre lo que se puede mencionar fundamentos de planeación didáctica, técnicas, estrategias didáctica, técnicas y estrategias de evaluación de los aprendizajes, así como los recursos y materiales didácticos con los que se pone en práctica los contenidos del PPE 2011. Sin menoscabo precisamente de las orientaciones necesarias en el uso de la metodología apropiada para la instrumentación del modelo de educación por competencias. Enfoque propuesto en los PPE 2011 contenidos en el acuerdo 592.

Otro factor que contribuyó para que la información no se recibiera conforme a lo establecido en la reforma fue la densidad de la población docente. En el caso de las escuelas secundarias técnicas del D.F. son más de 6 mil docentes. Por lo que de manera natural se observa la estrategia de pirámide o cascada como de las más adecuadas para la difusión de la información. Sin embargo, la misma se difundió únicamente a nivel superficial. Situación que refleja las carencias en el diseño de la RIEB, así como la planeación y logística para informar de manera suficiente, útil y en la profundidad y complejidad requerida para su implementación.

Una consecuencia de lo señalado en el párrafo anterior se basa en la idea de que si no se prevé en análisis y la corrección de la información comunicada, empleando conceptos de Graglia, se corre el riesgo de que no se comprenda el

contenido de la reforma, su metodología y propósito o alcance. Cabe resaltar que estos elementos no se lograron, y por lo tanto no se comprendió la reforma y consecuentemente no se involucró de manera real al personal docente, figura responsable de operar dicha reforma durante el proceso de implementación.

En uno de los testimonios de las entrevistas, se asevera categóricamente que no se capacitó al personal docente en educación basada en competencias; lo que por consecuencia se afirma que la capacitación impartida para dar a conocer la RIEB no consideró en la práctica, capacitar a los docentes en pautas o situaciones reales para ejercer su práctica docente desde el enfoque de educación por competencias. Por lo que ésta es una grieta extensa que va hasta lo más profundo de la reforma, falta de concordancia de uno de los supuestos más importantes, su modelo educativo.

La pregunta que flota en el ambiente de la RIEB es ¿alguien conoce el modelo educativo desarrollado exprofeso para dicha reforma? en tal caso compártanlo. Es notable que dicha omisión no provenga de la DGEST, en el D. F. se originó desde el diseño. El modelo educativo se mencionó, lo que se omitió fue desarrollarlo como un documento, ya fuera integrado al PPE 2011, esto sería lo ideal, o como un manual publicado por separado y, complementario al plan de estudios. Esa omisión se percibió en uno de los discursos del secretario de educación E. Chuayffet, al anunciar con bombo y platillo el nuevo modelo educativo, que dicho sea de paso no lo presentó. Entendemos que el modelo educativo complementa el plan y los programas de estudios y, viceversa. Por lo que se puede deducir que, además de la brecha de la información antes mencionada, la información comunicada no fue suficiente y no fue útil, ante la falta de componentes para su implementación.

Una laguna en lo metodológico, evidencia además a los sistemas de actualización de los ámbitos local y estatal, en el caso de los centros de maestros, por ejemplo, se percibe según los testimonios que ofrecieron esquemas de actualización, sin

embargo estos no respondieron a las necesidades operativas de maestros y la propia reforma educativa, esa carencia fue de origen, en su concepción.

Si se revisan los tiempos que se llevó a cabo el diseño de la reforma curricular de la educación básica, observaremos que hacia el año 2004 se puso en marcha el plan de estudios para la educación preescolar. En 2005 se concluyó el plan de estudios de educación secundaria a través de la RIES (reforma integral de educación secundaria) la cual se operó a finales del sexenio en 2006. En los inicios del sexenio siguiente cambió a RES (reforma de educación secundaria). En 2008 se lanzó la ACE (acuerdo por la calidad educativa) surgió de la nada y pareció sacar de ruta a los antecedentes de la RIEB. Que retomó su ruta en 2009 y 2010 con el rediseño de los planes y programas de estudio de educación primaria. En 2011 se publicó el acuerdo secretarial 592 de la SEP, en el cual se hizo una revisión podría decirse somera de planes y programas de estudio al menos de secundaria, reorganizando contenidos, propósitos y competencias entre otros aspectos. La hoja de ruta de la RIEB “se consolidó documental y operativamente” en 2011 y 2012.

La presente investigación se propuso revisar sobre la información comunicada, la capacitación y los materiales repartidos, los dos últimos elementos no se percibieron en los testimonios de las entrevistas, la capacitación se desarrolló como parte de la información. Mientras que respecto de los materiales, no se observó testimonio alguno que permita realizar algún razonamiento sobre esta veta de la investigación.

La RIEB fue integral en virtud de que articuló a la educación básica ¿eso influye en la mejora de la calidad educativa? Definitivamente no es un elemento de mejora precisamente. Impacta sobre la forma de organizar la educación básica.

La obtención de información de los docentes, como ejecutantes de la RIEB, permitió conocer la percepción de abajo hacia arriba. De lo que se concluyó que

los docentes encuestados tienen edades entre los veintiséis y los cincuenta y dos años. Poco más de la mitad de los encuestados son mujeres. Poco más del 40% de los docentes tienen entre 22 y 32 años de servicio, lo que les ubica en posición de jubilarse. Hecho que actualmente se gesta masivamente debido a las nuevas condiciones laborales del gremio docente y los procesos de evaluación a los que son sometidos para mantener su permanencia en el puesto docente. El 40% de los docentes tienen escolaridad de licenciatura diferente a la educación normal. Los datos anteriores permiten conocer rápidamente características de los docentes que laboran en las escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal.

Con relación a los procesos de Comunicación que se brindaron al personal docente y, desde la postura teórica del modelo relacional de Graglia, se realizó a nivel de divulgación, se puede afirmar con base en la información aportada por los docentes, se ejecutó razonablemente durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012, recuérdese que este nivel de información es masiva, por lo que se considera muy general y va dirigida a cualquier persona, pertenezca al ámbito educativo o no y busca modelar la percepción social generalizada.

Uno de cada 10 docentes afirmó no haber recibido curso alguna de capacitación sobre la RIEB. Casi una tercera parte recibió al menos un curso, casi el 17% de los docentes recibieron dos cursos y apenas el 11% manifestó haber recibido tres cursos. Lo anterior evidencia dos problemas. El primero es de origen del diseño de la reforma y, se relaciona con insuficiencias en el diseño de la política. El segundo, está vinculado a la planeación y logística de la implementación de la RIEB. Éste último refleja además una falta de coordinación y aislamiento entre los mandos directivos de los niveles escolares de la educación básica, en el caso de esta investigación, los de secundarias técnicas en el D.F., y los centros de formación de maestros y organismos con funciones similares, que pueden unir esfuerzos para lograr mayor impacto el la socialización de proyectos tan importantes como es la reforma educativa. A lo anterior no escapan tanto autoridades de secundarias técnicas como de otras modalidades y niveles educativos.

De los cien docentes encuestados, el 26% recibió un máximo de veinte horas de capacitación, mientras que un 25 % recibió un máximo de cuarenta horas de capacitación. Si el resultado se proyecta al total de docentes de educación secundaria técnica, cuyo número supera con facilidad los seis mil, se observa que cinco de cada diez docentes reciberon entre 20 y 40 horas a través de los cursos recibidos sobre la RIEB. En suma es un número reducido de horas y de cursos. Se observa además una inconsistencia al implementar un modelo de educación por competencias y, el modelo utilizado durante la capacitación sobre el plan de estudios no se basa en esa metodología, no se vivencia, no hay congruencia entre el diseño de la RIEB y la información que se comunica.

De acuerdo con lo externado por los docentes, de la proporción que recibió capacitación, sólo una tercera parte se capacitó en estrategias didácticas, en igual proporción recibió información sobre planeación y sólo una cuarta parte indicó haber recibido capacitación sobre estrategias de evaluación. Esta situación muestra una de las fallas más significativas de la RIEB, pues de la muestra encuestada, alrededor de la mitad o menos se capacitó en estrategias de planeación, didácticas y evaluación, temas que incluyen los métodos y las técnicas, el cómo habría de instrumentarse el plan de estudios. 2011.

Lo anterior se evidenció abiertamente con la pregunta muy básica sobre el nombre del modelo educativo aplicado en la RIEB. En la que únicamente repondieron asertadamente poco má de una tercera parte de los docentes encuestados. Con lo que se observa una laguna de dicha política con relación a la modelo educativo. Misma que se mantuvo a lo largo de instrumentación del plan de estudios, pues si en la práctica se hubiese operado de manera sistemática, se habría consolidado ese conocimiento tanto en lo conceptul como en lo procedimental.

Derivado de lo anterior, es evidente el aislamento con el cual se manejó la información y los contenidos de capacitación, a los que prefiero llamar socialización, abordados en los procesos de comunicación de la RIEB. Es decir, la

falta de integración entre todos los componentes del plan de estudios, el modelo educativo y otros pertinentes a nivel intra e inter.

La fase de información de Graglia implica divulgar la RIEB de manera casi personalizada, por escrito y confirmando que fue recibida y comprendida. Conforme a las respuestas obtenidas en los principios pedagógicos, el perfil de egreso y modelo educativo, se observó en los resultados, que la información recibida se consideró “muy suficiente y suficiente” en aproximadamente dos terceras partes, tendencia que se mantuvo con algunas variaciones. Es decir la primera aproximación a la RIEB.

La fase de información en la presente investigación se amplió a la entrega de materiales de apoyo y la impartición de capacitación en diversos rubros del modelo educativo como parte de las acciones para la instrumentación de la RIEB.

Tal es el caso de los materiales de apoyo que recibieron los docentes, mismos que desde la percepción de los encuestados, que no llegaron a más de una tercera parte quienes consideraron que los materiales les apoyaron en estrategias y métodos, planeación y evaluación. Así mismo, La capacitación recibida por los docentes, sobre el modelo educativo, no llegó a poco más del 50% el personal que consideró la capacitación le apoyó con estrategias de planeación, de aprendizaje y de evaluación, así como en el uso de recursos y materiales propios del modelos educativo y complementarios a la instrumentación del plan de estudios 2011.

Alrededor del 50% de los 100 docentes encuestados no se consideran suficientemente informados sobre la conceptualización, métodos y materiales necesarios para la implementación de la RIEB.

A manera de cierre

Se puede afirmar que el objetivo general y específicos de la investigación se cumplieron conforme a los siguientes supuestos:

En cuanto al objetivo general, se logró analizar el proceso de comunicación de la política educativa “reforma integral de educación básica” en secundarias técnicas del Distrito Federal durante el ciclo escolar 2013-2014, así como del ciclo escolar 2014-2015. A partir de los ejes de información, capacitación y materiales de apoyo. A lo que se apunta que si bien ya estaba en vigor la llamada “reforma educativa” de la actual gestión gubernamental, ello no afectó al desarrollo de la investigación, toda vez que actualmente opera el plan de estudios 2011, perteneciente a la RIEB.

Con relación a los objetivos específicos se puede afirmar lo siguiente:

El desarrollo de la investigación permitió analizar superficialmente las alianzas conformadas para la promoción e implementación de la RIEB, empleando el enfoque de coaliciones promotoras y el modelo relacional de diseño de políticas públicas. Se destaca que este objetivo específico se logró en menor medida a causa del factor tiempo, el cual fue insuficiente debido a los limitados recursos con los que se contó.

El objetivo donde se planteó analizar el proceso de comunicación de la RIEB desde las dimensiones de la información, la capacitación y los materiales de apoyo, empleando el modelo relacional de diseño de políticas públicas. Se logró satisfactoriamente, en relación con las expectativas ambiguas que se tenían antes de realizar el trabajo de campo y procesamiento de la información.

En buena medida la presente investigación logró explorar las percepciones del contenido de la RIEB que poseen autoridades y docentes responsables de la implementación.

Asimismo, se consiguió analizar si los docentes recibieron capacitación y materiales de apoyo durante el proceso de comunicación y su nivel de relación con la RIEB.

El último objetivo específico que pretendió contribuir al estudio de la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo de México, y el uso de metodologías de análisis del enfoque de coaliciones promotoras y el modelo relacional de diseño de políticas públicas. Queda como expectativa, la investigación se concluyó y sólo el tiempo se encargará de verificarla.

Con sustento en la formación obtenida de los docentes un alto porcentaje de los docentes, casi la mitad de los encuestados percibe que careció de la información suficiente para la implementación de la reforma. En lo general, la divulgación de la información fue suficiente. En lo específico, la información que recibieron estos docentes, no fue suficiente, no fue útil y no se abordó en profundidad y sobre aspectos técnicos ni operativos, que les permitieran apropiarse de herramientas. Por lo que se afirma que no lograron involucrarse con la RIEB.

La hipótesis planteada para la presente investigación se comprobó, pues derivado del análisis e interpretación de los datos obtenidos, consideramos que: ***existe una brecha entre el diseño y la implementación de la reforma integral de educación básica, concretamente en el proceso de comunicación, caracterizado por la información, la capacitación y los materiales de apoyo que se proveyó a docentes***. La cual fue insuficiente.

Las acciones realizadas por las autoridades para comunicar la RIEB a docentes de escuelas secundarias técnicas no fue suficiente, su alcance fue a nivel

conceptual, fue insuficiente el abordaje de aspectos técnicos y metodológicos pertinentes en la instrumentación del plan de estudios 2011. La RIEB se conformó principalmente por la reforma curricular de los planes de estudio y la articulación de los tres niveles de educación básica.

VI. Bibliografía

Aceves, N. (10 de Febrero de 2012). Si no hizo un buen papel en la SEP Entrevista a Javier Ortiz Cárdenas/Profesor-investigador de la UAM-Xochimilco. Siempre! presencia de México. México.

Aguilar Camín Héctor, M. L. (2003). A la Sombra de la Revolución Mexicana. México D.F.: Cal y Arena SEP.

Aguilar, L. (1992). El estudio de las políticas públicas. México: Miguel ángel Porrúa.

Aguilar, L. (1993). La implementación de las políticas. México, D. F.: Miguel Angel Porrúa.

Aguilera Arriaga, S. (2007, Mayo). La participación social en las políticas educativas. Boletín Referencias (24), 34.

Álvarez, D. l. (s/d). La formación de maestros. Retrieved Marzo 14, 2013, from La formación de maestros: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/290/1/pg_046-061_adaxe2.pdf

Andion, M. (2011, Diciembre). Apropiación social de las TIC en educación superior. Encuentros (62).

Andrés Mejía Acosta, M. C.-L. (2011). Jugadores de veto, instituciones volubles y políticas de baja calidad: el juego político en Ecuador. En P. S. Carlos Scartascini, El juego político en América Latina: ¿Cómo se deciden las políticas públicas? (pág. 479). Banco Interamericano de Desarrollo.

Andrés Mejía Acosta, M. C.-L. (2011). Jugadores de veto, instituciones volubles y políticas de baja calidad: el juego político en Ecuador. En P. S. Carlos Scartascini, El juego político en América Latina: ¿Cómo se deciden las políticas públicas? (pág. 479). Banco Interamericano de Desarrollo.

Baeza Correa, J. (2005). SER ALUMN@ DE EDUCACION SECUNDARIA EN AMERICA LATINA: Conocimiento Sociológico presente en Internet. In B. y. Macedo, Educación Secundaria en la Región, ¿Dónde estamos y hacia a

donde vamos (p. 184). s/d: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Básica, S. S. (2009). Simposio Regional sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. Video. Puebla, Puebla, México.

Bellei Carvachio, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. In E. c. Tenti Fanfani, La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (pp. 209-253). Buenos Aires, Argentina: IIPES-UNESCO.

Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. c. Tenti, La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (págs. 209-248). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Bolívar, M. R. (2008). Historia de México contemporáneo II. México, D. F.: IPN.

Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). LAS ACTUALES REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA:. uRevista Iberoamericana sobre Calidad eficacia y cambio en la educación. Madrid, España.

Bravin, C., & Pievi, N. (2008). Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente y La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Buber, M. (1949). ¿Que es el hombre? (153 ed.). (E. Ímaz, Trans.) México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Coahuila, G. (2011). Manual General de Funciones para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila. Saltillo.

Conde Rodríguez, A. (2011). Factores que influyen en la conformación de una política educativa en México. La obligatoriedad de la Educación preescolar (2001-2009). (Tesis inédita de licenciatura), 163 p. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

De LEON, P. (1997). Una revisión del proceso de las políticas: de Lasswell a Sabatier. Gestión y Política Pública, VI (1), 5-1.

Díaz Barriga, Á. (1996). El currículo escolar surgimiento y perspectivas. Rei Argentina S. A.

DOF PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN PARA EL EJERCICIO FISCAL 2013. (2012, 12 27). Diario Oficial de la Federación.

DOF (2013). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

DOF. (07 de Septiembre de 2009). ACUERDO número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación, págs. 1-370.

DOF. (17 de Enero de 2008). PROGRAMA Sectorial de Educación 2007-2012. Diario Oficial de la Federación, pág. 44.

DOF. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica . DOF.

DOF. (1982, 12 03). ACUERDO NÚMERO 97, QUE ESTABLECE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS. Diario Oficial de la Federación, Tomo CCCLXXV (24).

DOF. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la educación Básica. México, México: SEP.

DOF. (26 de Mayo de 2006). ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario oficial de la Federación, págs. 24-278.

DOF. (27 de Octubre de 2004). ACUERDO número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación, págs. 20-83.

DOF. (30 de 05 de 2001). PND 2001-2006. DOF.

Durkheim, E. (1985). Sociología y educación. México D. F.: Colofón.

Ejecutivo, P. (2012). Pacto por México. México D. F.

Elorza, H. (2001). Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento (2a. ed.). México, D. F.: Oxford University Press.

Estevez, A., & Esper, S. (s/f). LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COGNITIVAS: EL ENFOQUE DE LAS COALICIONES DEFENSORAS. 21. (C. d. Pública, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Administración Pública.

Federal, E. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México, México: Presidencia de la República.

Flores, P. A., & Cazarez, M. (2012). Implementacion de politicas publicas los concursos de oposicion y la alianza por la calidad de la educacion. Mexico, D. F.: Ediciones Gernika, S.A.

Gajardo, M. (Noviembre de 2005). ¿Qué es la calidad de la educación? Formas y reformas de la educación series políticas. (Preal, Ed.) Santiago, Chile. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de www.preal.org: http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPol%EDticas%20y%20Mejores%20Pr%E1cticas%5CSerie%20Pol%EDticas/Politicas22.pdf

García Martínez, V. (n.d.). El proceso de comunicación en la implementación de la política pública. El caso de enciclomedia en Tabasco. (F. L. México, Ed.) Retrieved Febrero 11, 2013, from (tesis inédita de licenciatura) Recuperado de: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1254/1/01.%20El%20proceso%20de%20Comunicaci%C3%B3n%20en%20la...Ver%C3%B3nica%20Grac%C3%ADa%20Mart%C3%ADnez.pdf: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1254/1/01.%20El%20proceso%20de%20Comunicaci%C3%B3n%20en%20la...Ver%C3%B3nica%20Grac%C3%ADa%20Mart%C3%ADnez.pdf

García, F., & Manuel. (1981). Introducción a la estadística en sociología. España: Alianza Editorial.

Gómez Flores, R. (2008, Noviembre 28). Uso de la información en la formulación del programa escuelas de calidad. México D. F:, México: Maestría en Gobierno y asuntos públicos.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2004). Historia de la vida cotidiana en México, tomo V, Siglo xx, México, D. F. : FCE/Colmex.

Graglia, J. E. (2012). En búsqueda del bien común: manual de políticas públicas. Buenos Air5es, Argentina: Konrad Adenauer Stifung.

Hernández Meléndrez, E. (2006). Metodología de la Investigación, cómo escribir una tésis. s/d: Escuela Nacional de Salud Pública.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. Estado de México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S. A. DE C. V.

Holguín, F., & Hayashi, L. (1974). Elementos de muestreo y correlación. México, D. F.: UNAM.

Holguín, Q., & Fernando. (1981). Estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales. México: UNAM.

Hübner, P. M. (1985). Introducción a los métodos de sociología empírica. España: Alianza.

INEE. (2012). Panorama educativo de México 2010. México D. F., México: INEE.

Jiménez Eguiza, N. (2006). La reforma de la educación básica durante el sexenio salinista. El caso de los libros de texto gratuitos de historia. (Tésis inédita de licenciatura), 127. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional .

Juan, D. (1999). Los fines de la educación. México: Siglo XXI.

Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. Revista Electrónica de Investigación Educativa Redie, 6(2), 16.

Lazarín, F. (Enero-junio de 1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. Revista mexicana de investigación educativa, 1(1), 166-180.

LGE, L. G. (2013, 09 11). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, p. 46.

López Orendain, E. (2009). La política curricular de la SEP para la educación secundaria. Análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006.(Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México). Retrieved febrero 11, 2013, from recuperado de: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2851/1/01.%20La%20pol%C3%ADtica%20curricular%20de%20la%20SEP...%20Ernesto%20L%C3%B3

pez%20Orendain.pdf: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2851/1/01.%20La%20pol%C3%ADtica%20curricular%20de%20la%20SEP...%20Ernesto%20L%C3%B3pez%20Orendain.pdf

Manso, J. (2010). Revisión histórica de la formación de maestros en España. Tendencias pedagógicas (16), 181-206.

Martinon Quintero, R. (2007). La incorporación de las ideas al analisis de politicas publicas en el marco de las coaliciones promotoras. Gestion y politica Publica, XVI(2), 281-318.

Méndez, J. L. (2000). Lecturas básicas de administración y políticas públicas. (J. L. Méndez, Ed.) México D. F., México: El Colegio de México.

Miranda López, F. (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. Sociológica (54), 77-123.

Miranda López, F. (2010). LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. En A. A. Giorguli, Los grandes problemas de México; vol.VII (pág. 684). México Distrito Federal: El Colegio de México.

Miranda, L. F., & Reynoso, R. (octubre-diciembre de 2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. (C. M. Educativa, Ed.) Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(31), pp. 1427-1450.

Monereo, C., & Marta, F. (2005). Internet y competencias básicas. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.

Montoya pérez, O. (2011, marzo 21). Diccionario jurídico. Retrieved from http://www.diccionariojuridico.mx/index.php

Navarro, J. C. (2006, Agosto). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas educativas. Serie PREAL Documentos (No. 36), 24.

Nieto de pascual, P. D. (2009, Octubre). Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. OCDE.

Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, l. C. (2010). 2021 Metas Educativas. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.

Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano la transición de fin de siglo. México, D. F.: CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.

Ortiz Elena. (1997). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. México D. F.: SEP.

Poder Ejecutivo, P. p. (2012). Pacto por México, Acuerdos. México, D. F.

Pressman, J. y. (1998). Implementación cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. (A. G. Balboa, Trad.) México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

PSE, 2.-2. P. (2007, Noviembre 22). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Diario Oficial de la Federación, p. 44.

Rivera, L. [. (2009). Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación. México D. F., México: UPN.

Sabatier, P. y. (2007). The Advocacy Coalition Framework Innovations and Clarifications. En P. A. editor, Theories of the Policy Process (págs. 189-220). California: Westview Press.

Sacristán, J. G. (1996). La transición a la educación secundaria, discontinuidades en las culturas escolares. Madrid, España: Morata.

Sandra Aguilera, M. Á. (2005). Plataforma Educativa 2006, cuaderno de trabajo V. Educación Básica. México D. F. : Observatorio Ciudadano de la Educación.

Santillana. (s/d). Las reformas educativas: conceptos básicos.

SEP. (19 de Mayo de 1992). ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA. pág. 11.

SEP. (2001). Programa nacional de educación 2001-2006. México, D. F.: SEP.

SEP. (2003). El diagnóstico institucional en las escuelas normales Orientaciones para su elaboración. México D. F.: SEP.

SEP. (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. México, D. F.: SEP.

SEP. (2009). Modelo Integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. México, D. F.: SEP.

SEP. (2010). MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA. México, D. F.

SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México, México, México: SEP.

SEP. (2011). Manual de organización de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación. México D.F.

SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. México D. F.: CONALITEG.

SEP. (2011, Marzo). Manual de procedimientos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México D.F.

SEP. (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras ciclo escolar 2011-2012. México D. F.: SEP.

SIBEN. (2011). Estadísticas del ciclo escolar 2011-2012. s/d.

Talcott, P. (s/d). El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. In D. J. Núñez, Antología Seminario teórico de la Maestría en Desarrollo y planeación de la educación .

Torres, R. M. (2000). Reformadores Y Docentes: El Cambio Educativo Atrapado Entre Dos Lógicas. Los docentes protagonistas del cambio educativo (pág. 89). Cartagena: Convenio Andrés Bello. http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

Torres-Verdugo, Á. (2011). Guía de fuentes de información iberoamericana para la investigación educativa. (UNAM/ISSUE, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), II(5).

Valenti, G., & Flores, U. (2009, Diciembre). Ciencias sociales y políticas públicas. (U. N.-I. Sociales, Ed.) Revista mexicana de sociología(71 especial 06), 167-191.

Vidales, I. e. (2006, noviembre). CRONOLOGIA EDUCACIÓN MEXICANA DESDE LA ÉPOCA PRECORTESINA HASTA NUESTROS DÍAS. (caeip, Ed.)

Monterrey, Nuevo León, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (caeip). Retrieved Abril 24, 2013, from http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/15CronologiaEdMex.pdf

Zorrilla, M. y. (2006). LOS DIRECTORES ESCOLARES FRENTE AL DILEMA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL CASO DE MÉXICO. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REDIE), 113-127.

ANEXOS

Cuestionario final

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Apreciable profesor: Actualmente estoy cursando la maestría en "Desarrollo y planeación de la educación" en la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, mi tesis para obtener el grado es una investigación sobre "Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en Escuelas Secundarias Técnicas del Distrito Federal, sus alcances durante el ciclo escolar 2013-2014".

El cuestionario que está en sus manos es uno de los principales instrumentos de recolección de datos para el desarrollo de la misma. En atención a lo anterior le solicito atentamente responda a las preguntas aquí formuladas con la certeza de que la información recabada se procesará de forma anónima y tendrán un uso estrictamente académico.

I. INFORMACIÓN GENERAL

P-1 Edad (escriba su respuesta en años cumplidos)							
P-2 Sexo (marque su respuesta con una X)		Mujer		Hombre			
P-3-Años de servicio (escriba su respuesta en años cumplidos)							
P-4-Asignaturas que imparte (marque con una X, puede marcar más de una opción)							
Español		Ciencias		Asign. Est.		FoCE	
Matemáticas		Geografía		Historia		Tecnología	
Artes		Educ. física					

P-5 Escolaridad máxima (marque su respuesta con una X)	
	Normal nivel medio superior
	Nivel medio superior especifique:
	Normal nivel licenciatura
	Licenciatura especifique:
	Especialidad especifique:
	Maestría especifique:
	Doctorado especifique:
	Otro especifique:

P-6 Turno en el que operan en la escuela que labora							
Matutino		Vespertino		Jornada		Otro:	

				ampliada		

II. FASE DE INFORMACIÓN DE LA RIEB

P-7 Marque con una X los dos principales medios a través de los cuales se enteró de la RIEB. Nos referimos a la fase inicial, durante los años 2010 y 2011.

Por los medios (radio, tv, prensa)	Comunicados oficiales folletos, circulares, etc.	Fue convocado (a) a reuniones plenarias	Por compañeros	Fue convocado (a) a reuniones de academia	Cuando lo(a) capacitaron

P-8 Me interesa su opinión sobre la cantidad de información que recibió acerca de los principios pedagógicos de la RIEB. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a la realidad. La escala va desde muy suficiente a no recibió.

Ítem	Muy suficiente	Suficiente	Algo suficiente	Insuficiente	No recibí información
a. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje					
b. Planificar para potenciar el aprendizaje					
c. Generar ambientes de aprendizaje					
d. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje					
e. Enfatizar el desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados					
f. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje					
g. Evaluar para aprender					
h. Favorecer la inclusión para atender la diversidad					
i. Incorporar temas de relevancia social					
j. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela					
k. Reorientar el liderazgo					
l. La tutoría y la asesoría académica a la escuela					

P-8 Me interesa su opinión sobre la calidad de información que recibió acerca de los principios pedagógicos de la RIEB. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a

la realidad. La escala va desde muy útil a no recibió.					
Ítem	Muy útil	Útil	Algo útil	Nada útil	No recibí información
a. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje					
b. Planificar para potenciar el aprendizaje					
c. Generar ambientes de aprendizaje					
d. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje					
e. Enfatizar el desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados					
f. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje					
g. Evaluar para aprender					
h. Favorecer la inclusión para atender la diversidad					
i. Incorporar temas de relevancia social					
j. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela					
k. Reorientar el liderazgo					
l. La tutoría y la asesoría académica a la escuela					

P-9 Deseo conocer su opinión sobre la *cantidad* de información que recibió acerca del perfil de egreso en sus diferentes componentes. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a la realidad. La escala va desde muy suficiente a no recibió					
Ítem	Muy suficiente	Suficiente	Algo suficiente	Insuficiente	No recibí información
a. Se comunica con claridad y fluidez					
b. Analiza situaciones mediante argumentación y razonamiento					
c. Selecciona y utiliza información					
d. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros					
e. Asume y ejerce los derechos					

humanos, la interculturalidad y el autoconocimiento					
f. Asume el cuidado de la salud, aplicación de la tecnología y la apreciación del arte.					
g. Conoce sus características y potencialidades como ser humano.					
h. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento					
i. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente					
P-9 Deseo conocer su opinión sobre la *calidad* información que recibió acerca del perfil de egreso en sus diferentes componentes. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a la realidad. La escala va desde muy útil a no recibió					
Ítem	Muy útil	Útil	Algo útil	Nada útil	No recibí información
a. Se comunica con claridad y fluidez					
b. Analiza situaciones mediante argumentación y razonamiento					
c. Selecciona y utiliza información					
d. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros					
e. Asume y ejerce los derechos humanos, la interculturalidad y el autoconocimiento					
f. Asume el cuidado de la salud, aplicación de la tecnología y la apreciación del arte.					
g. Conoce sus características y potencialidades como ser humano.					
h. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento					
i. Reconoce diversas manifestaciones del arte,					

aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente					

P-10 Me interesa su opinión acerca de la información recibida sobre las competencias para la vida. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a la realidad. La escala va desde muy adecuada a no aplica.

Ítem	Muy suficiente	Suficiente	Algo suficiente	Insuficiente	No recibí información
a. Aprendizaje permanente					
b. Manejo de información					
c. Manejo de situaciones					
d. Competencias para la convivencia					
e. Competencias para la vida en sociedad					

P-10 Me interesa su opinión acerca de la información recibida sobre las competencias para la vida. Seleccione con una X la respuesta que más se acerca a la realidad. La escala va desde muy adecuada a no aplica.

Ítem	Muy útil	Útil	Algo útil	Nada útil	No recibí información
d. Aprendizaje permanente					
e. Manejo de información					
f. Manejo de situaciones					
e. Competencias para la convivencia					
f. Competencias para la vida en sociedad					

P- Responda el ciclo escolar en que recibió la mayor cantidad de información sobre la RIEB.

2009-2010		2010-2011		2011-2012		Otro:

III. CAPACITACIÓN Y MATERIALES DE APOYO

P-11 ¿Cuántos cursos que trataron sobre la RIEB recibió?	

P-12 Si respondió afirmativamente la pregunta anterior marque con "X" la opción que coincida con los temas que se abordaron en los cursos que recibió relacionados con la RIEB.

Conceptos y descripción de la RIEB		Marco normativo de la RIEB	

Actores y nivel de participación en la implantación de la RIEB							
Métodos para impartir la RIEB		Otro:					
P-13 Considerando la duración en horas y el total de cursos que tomó, cuántas horas de capacitación recibió en total?							
P-14 En el marco de puesta en marcha de la RIEB. ¿Ha recibido materiales y/o apoyos didácticos para su implementación? Marque con una “X” la opción que coincida con su respuesta.							
Sí		No					
		Pase a la P-18					
P-15 Los apoyos didácticos sobre la RIEB, en caso de haberlos recibido, ¿le han sido de utilidad?							
Sí		No					
		Pase a la P-17					
P-16 Si respondió afirmativamente la pregunta anterior, marque con una X los dos principales tipos de apoyo recibidos.							
Estrategias didácticas		Planeación didáctica					
Técnicas de evaluación		Otro:					
P-17 Marque con una X el campo formativo al que pertenece la asignatura que imparte.							
	Lenguaje y comunicación						
	Pensamiento matemático						
	Exploración y comprensión del mundo natural y social						
	Desarrollo personal y para la convivencia						
P-18 Anote el nombre del modelo educativo adoptado en el plan de estudios 2011							
No lo sé:		No lo conozco:		Otro:			
P-19 ¿Recibió capacitación sobre métodos, estrategias y dinámicas para operar e instrumentar el modelo educativo vigente?							
Sí		No					
		Pase a la P-22					
P-20 Me interesa conocer su respuesta sobre los momentos de intervención didáctica en que se ubican dichas metodologías. Marque con una X la opción que coincida con la realidad (puede marcar más de una opción).							
Planeación		Aprendizaje		Evaluación		Otro:	

P-21 Marque con una X la opción que coincida con su respuesta respecto si recibió capacitación sobre el uso apoyos para instrumentar el modelo educativo vigente (puede marcar más de una opción).				
Recursos		Materiales		Otro:
P-22 Anote el principal aspectos favorables que considera posee la RIEB.				
P-23 Anote el principal desacierto que usted considera tiene la RIEB.				
P-25 Desde su opinión anote las dos principales carencias que reflejó la RIEB.				

¡Gracias! por colaborar con el desarrollo de la presente investigación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Casa abierta al tiempo

Apreciable profesor: Actualmente estoy cursando la maestría en “Desarrollo y planeación de la educación” en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, mi tesis para obtener el grado es una investigación sobre “Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en Escuelas Secundarias Técnicas del Distrito Federal, sus alcances durante el ciclo escolar 2013-2014”.

La guía de entrevista que está en sus manos es uno de los principales instrumentos de recolección de datos para el desarrollo de la misma. En atención a lo anterior le solicito atentamente responda a las preguntas aquí formuladas con la certeza de que la información recabada se procesará de forma anónima y tendrán un uso estrictamente académico.

1. **A nivel funcionario de la DGEST cómo se les informó el proyecto específico.**

2. **¿Cómo responsables de la comunicación recibieron capacitación para difundir la RIEB a los profesores de la DGEST?**

3. **Se diseñó un plan o programa para comunicar los contenidos a los profesores de la DGEST?**

4. **¿qué áreas y/o personal de la estructura de la DGEST participó en el proceso de comunicación, información, capacitación y desarrollo y entrega de materiales de apoyo para docentes?**

5. **¿se divulgó el contenido de la RIEB como proyecto inicial a profesores de escuelas secundarias técnicas del distrito federal, a nivel masivo, a**

través de los medios electrónicos como son la radio y la tv de la DGEST o el internet?

6. ¿Cuáles fueron las fechas aproximadas en las que se comunicó la RIEB los docentes?

7. participaron áreas diferentes de la DGEST en la capacitación a los profesores sobre los diversos componentes que conformaron el proyecto de la RIEB

8. en caso afirmativo mencione qué áreas participaron

9. conoce si el proceso de capacitación de la RIEB para profesores de educación secundaria técnica se desarrolló en un programa único o en diferentes cursos o programas

10. conoce que áreas, ejes o procesos de intervención docente se incluyeron en los programas de capacitación sobre la RIEB dirigidos a profesores de secundarias técnicas de la DGEST.

11. ¿se informó sobre el contenido de la RIEB como proyecto inicial, a los profesores de escuelas secundarias técnicas del distrito federal, de manera personalizada, mediante oficios, circulares, correos electrónicos u otra vía de información personalizada?

12. Mencione si la información sobre la RIEB proporcionada a docentes fue suficiente.

13. Considera que la información sobre la RIEB que se brindó a los docentes fue de utilidad para su implementación

14. En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior mencione las fechas aproximadas.

15. ¿Qué acciones de información y capacitación se realizaron para la implementación de la RIEB en los rubros:
    a. información

b. **capacitación**
c. **entrega de materiales de apoyo**

16. **¿qué ajustes ha sufrido la RIEB durante los procesos de:**
    a. **información**
    b. **capacitación**
    c. **entrega de materiales de apoyo?**

17. **en caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior ¿a qué situaciones obedecieron dichos ajustes?**

18. **desde el inicio de su implementación y hasta la fecha uds. DGEST realizan algún tipo de seguimiento o evaluación de la RIEB sea de manera directa o indirecta**

¡Gracias! por colaborar con el desarrollo de la presente investigación