



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN  
PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**La Calidad de la Educación:  
Representaciones Sociales de Docentes de  
Educación Secundaria del Distrito Federal**

**TESIS**

Que para optar por el grado de:  
Maestro en Pedagogía

PRESENTA:

**Ricardo Ramos Guillén**

TUTOR:

**Dr. Juan Manuel Piña Osorio**

**México D.F. 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos.**

Al Dr. Juan Manuel Piña Osorio por su calidez humana y sencillez, por su apoyo, paciencia y disponibilidad en la revisión de este trabajo. Asimismo, agradezco todos sus consejos y orientación en este fascinante oficio de investigar.

A la Dra. H. Berenice Aguayo, Dra. Yazmín Cuevas, Dra. Abigail Sánchez y al Mtro. Jesús García, por sus sugerencias y observaciones que hicieron posible la última versión del presente escrito.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y al Posgrado de Pedagogía por la oportunidad de seguir formándome en la máxima casa de estudios.

Agradezco el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para la realización de esta investigación.

## **Dedicatoria.**

A mi mamá, M. Gloria Guillén Gómez, mi ejemplo de lucha, por su amor, comprensión, confianza y por todo el apoyo incondicional que me ha brindado para que siga cumpliendo mis objetivos personales y profesionales. A mi papá Apolonio Ramos Gómez por su apoyo e impulso a lo largo de mi formación. A mis hermanas, Wendy y Angélica, por sus palabras de aliento y porque las quiero mucho. A mis Abuelos, papá Maco y mamá Chila, por todo el impulso de superación que me expresan cada momento que platico con ellos. A toda mi familia, quienes estuvieron pendientes de mí.

A mi novia Lulú por su amor y comprensión, porque nos encontramos para seguir juntos cumpliendo nuestros sueños. Y a la familia Villarruel López por su apoyo y confianza.

A mis amigos, porque están ahí cuando se les necesita.

A quienes desde un principio creyeron en mí: la Mtra. Marisela Partido, la Dra. Themis Ortega, la Mtra. Lyle Figueroa, el Mtro. Susano Malpica y la Dra. Griselda Hernández, entre otros académicos de la Universidad Veracruzana donde inicié mi formación profesional.

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>8</b>
Justificación	
Diseño de la investigación	
Supuestos de investigación	
Preguntas de investigación	
<b>CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>14</b>
La calidad. Un concepto que cabe en cualquier parte	
La calidad. Su origen en la educación	
La calidad de la educación, elementos fundamentales en las reformas de los países de América Latina	
Las reformas educativas en México. La búsqueda por elevar la calidad de la educación	
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>36</b>
Dimensiones de las Representaciones Sociales	
La calidad de la educación como objeto social de las Representaciones Sociales	
Representaciones Sociales acerca de la calidad de la educación	
<i>Revisión de tesis de Representaciones Sociales acerca de la calidad de la educación</i>	
<i>Revisión de tesis sobre calidad de la educación y Educación Básica</i>	
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....</b>	<b>62</b>
Método interrogativo	
<i>Cuestionario</i>	
Método asociativo	
<i>Redes semánticas naturales</i>	
Procedimiento	
Características de la muestra	
Análisis de datos	
<b>CAPÍTULO V. REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE TRES ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL D.F. SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>84</b>
Caracterización de la muestra	
Resultados de las dimensiones en las Representaciones Sociales de los docentes de tres escuelas del D.F. sobre la calidad de la educación	
<i>Información</i>	

*Campo de representación*  
*Ética y Valores*  
*Actores involucrados*  
*Finalidades educativas*  
*Instrumentos y medios educativos*  
*Actitud*  
*Opiniones*  
*La ausente calidad de la educación*  
*La calidad de la educación es necesaria*  
*La calidad de la educación y los valores*  
*La calidad de la educación y los medios para lograrla*  
*La calidad de la educación depende de los docentes*

<b>CONCLUSIONES</b> .....	126
<b>ANEXO</b> .....	132
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	137

## INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos de América Latina han llevado a cabo diversas reformas en los últimos treinta años para responder a los constantes cambios económicos, políticos y sociales que modifican el sentido de la educación en el mundo. En consecuencia, las políticas educativas incorporaron novedosos conceptos que fueron motivo de debates en el campo de la educación, como en el caso de la calidad educativa.

La calidad es un concepto que se ha convertido en lugar común debido a su persistente uso en distintos ámbitos de la cotidianidad de los actores. Se le maneja tanto en la educación, por parte de los políticos, el sindicato, los organismos internacionales, las autoridades educativas, los padres de familia, las empresas, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros. En todos los casos, definen lo que es o debe ser la calidad de la educación. Sin embargo, en entornos particulares, el concepto es reinterpretado, dando como resultado numerosos significados.

El motivo de esta investigación consistió en develar la diversidad de connotaciones que adquiere la calidad de la educación, en un entorno particular. En esta búsqueda, se encontró que los actores sociales reinterpretan los conceptos establecidos por instancias oficiales nacionales e internacionales, a través de la interacción intersubjetiva dentro de sus grupos o comunidades. Por ejemplo, los organismos internacionales, y nacionales, tiene su noción de calidad, lo mismo que el sindicato de maestros, y también las autoridades federales, regionales y locales. El concepto es esparcido, compartido socialmente y representado a través del conocimiento de sentido común, mismo que es interiorizado por los actores guiando sus prácticas. Por estas razones, se eligió trabajar con un enfoque que privilegie este conocimiento que circula en la cotidianidad de los actores. El enfoque de las

representaciones sociales resultó ser el indicado para adentrarse en esta misión académica.

En términos generales, la pregunta inicial provocada por esta inquietud fue conocer ¿cuáles son las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la calidad de la educación? En este sentido, la investigación tuvo como propósito conocer las interpretaciones naturales de los actores a través del análisis de las representaciones sociales que docentes de tres escuelas secundarias del Distrito Federal han construido sobre la calidad de la educación.

Es importante aclarar que esta investigación tuvo por objeto a las representaciones sociales, por lo que su propósito fue indagar ese corpus organizado de conocimiento de sentido común creado en la interacción social, que además orienta las acciones de los actores. Por otro lado, la calidad de la educación es el objeto de representación, el tema al que los actores educativos refieren e interpretan debido a que forma parte de un conocimiento científico. Resulta importante hacer esta puntualización porque el tema de la calidad educativa puede ser abordado desde diferentes perspectivas donde es preciso tomar posición ante la diversidad de vertientes que la definen de determinada manera.

La investigación se compone de cinco capítulos, las conclusiones y un anexo. En el primer capítulo se presenta la estructura general de la investigación, en él se encuentran el planteamiento del problema que parte de la existencia de una interpretación de sentido común de los docentes sobre la calidad de la educación. Al ser un término ambiguo, polisémico, y dinámico, la calidad de la educación se re-significa en los entornos locales donde los docentes realizan su práctica educativa y, a pesar de sus conocimientos especializados, generan representaciones sociales a través de la comunicación que entabla con Otros. En este capítulo, también, se realiza una justificación de esta pesquisa. Se dan a

conocer los objetivos en correspondencia con las preguntas de investigación, así como de los supuestos que la guiaron.

El segundo capítulo otorga un panorama general del objeto de representación, es decir, un marco contextual donde se sitúan los momentos históricos-sociales de donde proviene el concepto calidad y su inserción en el campo de la educación. También se da una descripción de las reformas educativas generadas a partir del objeto social en cuestión, dando a conocer sus principales elementos para establecer la dirección de sus interpretaciones. Esto permitió contrastar la información oficial con la de los docentes que formaron parte de la muestra en este estudio.

El tercer capítulo contiene el marco teórico de la investigación. Cabe destacar que al ser un estudio de representaciones sociales la teoría no se circunscribió a este capítulo, sino que se encuentra a lo largo del documento. Aquí se trabajaron las representaciones sociales a partir de los planteamientos de su principal autor y fundador, Serge Moscovici (1979). También se retomaron algunas nociones de sus seguidores para comprender mejor sus planteamientos. Asimismo, se incluye el estado de la cuestión debido a que son investigaciones realizadas con la misma perspectiva teórica y han sido un antecedente para esta investigación. Aunque específicamente, no se encontraron estudios parecidos a esta pesquisa, se consideró importante retomar las aportaciones de otras investigaciones para conocer el abordaje teórico-metodológico que siguieron y los hallazgos que generaron.

El capítulo cuarto contiene la metodología. En éste se plantea la necesidad de hacer un abordaje pluri-metodológico (Abric, 2001). Se describen los métodos (interrogativo y asociativo) y las técnicas de investigación (cuestionario y asociación de palabras o redes semánticas naturales). Se explica el procedimiento de la investigación, desde los primeros acercamientos, la construcción del instrumento y su aplicación. Asimismo, se abre un apartado



donde se describen las características de las tres escuelas, la de los docentes y, de manera general, la de su ubicación geográfica (importantes porque con esta investigación no se busca hacer generalizaciones, sino interpretar lo que sucede en un entorno particular).

El capítulo cinco contiene los resultados, es decir, las representaciones sociales que han construido los docentes de tres escuelas de educación secundaria del D.F. sobre la calidad de la educación. Esto se organizó a partir de tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

Finalmente se presentan las conclusiones y el anexo. Entre las conclusiones más relevantes de este estudio se encuentra que las representaciones sociales de los docentes sobre la calidad de la educación son informadas y estructuradas. Los docentes conocen los planteamientos provenientes del discurso oficial y esto responde a dos factores. El primero, a la presión social que han sido sometidos, porque los medios de comunicación los han convertido en los responsables de los malos resultados en la educación. Ante esto, los docentes buscan tener un mayor manejo de la información oficial. En segundo lugar, la visión que tiene el gobierno federal sobre los docentes como el encargado de llevar a cabo sus propuestas, y no como el profesional capaz de generar propuestas más cercanas a la realidad a la que se enfrentan cotidianamente. Estos factores generaron una actitud negativa, pero no de rechazo. En el anexo se agrega el instrumento final.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

La calidad de la educación es un concepto que adopta distintos significados en el campo de la educación convirtiéndolo en problemático por su carácter ambiguo y polisémico. De esta manera, los organismos internacionales y nacionales, los políticos, la Secretaría de Educación, los líderes sindicales y los especialistas adoptan sus propias versiones de lo que es o debe ser este concepto<sup>1</sup>. En consecuencia, adquiere un carácter relativo para cada actor.

En un primer momento, el término calidad de la educación tiene su origen en concepciones teóricas elaboradas por especialistas. Este concepto es esparcido por las autoridades educativas a través de sus discursos donde se proporcionan distintas versiones del mismo. A través de la comunicación, los actores educativos y las personas comunes o legos reinterpretan el concepto. Como consecuencia de su constante uso, se convierte en parte del lenguaje cotidiano o de sentido común. Surge entonces la pregunta ¿cuál es el significado que le atribuyen a la calidad de la educación aquellos actores inmersos en un escenario histórico-particular? (Piña, 2003).

El concepto, y sus reinterpretaciones, circulan en la realidad de diversos grupos o comunidades y, por ende, se construye socialmente (Berger y Luckmann, 1968). En el ámbito escolar, es elaborado por directores, docentes, padres de familia y estudiantes (Piña, 1998); es una construcción social dentro de una cultura escolar específica. La calidad de la educación se interpreta, o se reinterpreta, dentro de un grupo donde además se crean otras formas de saberes que dan sentido a sus actividades, como son las opiniones, las "ideas, imágenes, creencias, tradiciones y representaciones sociales" (Piña, 2003: 34), dotando a los individuos de una identidad individual y colectiva.

---

<sup>1</sup> En esta investigación se hace la diferencia entre concepto y término. El primero lo crean los especialistas en un campo del conocimiento, mientras que el segundo es construido por los no especialistas, también denominados hombres de la calle, personas comunes o legos.

El concepto de calidad, por sí sólo, puede ser abordado desde distintos enfoques y perspectivas considerando su relación directa, como muchos otros conceptos, con el lenguaje industrial. Éste, al ser trasladado al campo de la educación, se dota de diferentes interpretaciones y significados, pero que a la vez conserva connotaciones de su ámbito de origen. La diversidad de interpretaciones sumergió al concepto dentro de un terreno altamente problemático para su definición y puesta en marcha en el ámbito educativo, porque: "si se desea mejorar la calidad es necesario que todos los involucrados entiendan lo mismo o tengan claro el mismo concepto" (Caudillo, 2010: 16). Esto seguramente sucede, aunque no es claro si es cercano o se aleja del concepto propuesto por las políticas educativas. La calidad de la educación, menciona Edwards (1991:15), "no puede definirse en términos esenciales ni absolutos". La interpretación que hagan los actores será determinante, a pesar de las conceptualizaciones oficiales.

En México, el concepto calidad de la educación fue recurrente en las reformas que buscaban la modernización del país a principio de los años noventa. En ese momento, México firmó junto con Estados Unidos y Canadá, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) e ingresó a los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), convirtiéndose en el país número 25 entre sus integrantes. Más adelante, esto significó su ingreso a la evaluación estandarizada que hace este organismo internacional al rendimiento estudiantil a través del *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Durante este periodo se realizaron diagnósticos con respecto a la educación que ofrece el Sistema Educativo Mexicano, donde se demostró su falta de cobertura y de calidad (Schmelkes, 1991), por lo que se plantaron rubros destacando el que refiere a elevar la calidad, pertinencia y relevancia de la educación (Alcántara,

2008; Schmelkes, 1991). En ese momento se comenzó a emplear con mayor frecuencia el concepto calidad de la educación (Edwards, 1991), en un principio con connotaciones cuantitativas y posteriormente como un lema político (Álvarez-Tostado, 1997).

Un hito importante son las políticas modernizadoras que se generaron no sólo en México. Desde su introducción, el debate de la calidad educativa se expandió a otros países. En América Latina se generaron reformas educativas que buscaron mejorar los sistemas educativos nacionales ya que se asoció a una crisis educativa que repercutiría en el desarrollo económico de los países. La preocupación respondería, también, a la falta de "recursos humanos" especializados y altamente calificados para sostener el desarrollo económico de los países (Edwards, 1991), tal es el caso de México.

Finalmente, desde el surgimiento de las políticas educativas modernizadoras en el campo educativo aparecieron diversos significados y representaciones sociales de la calidad de la educación, además de que es un concepto dinámico que se construye socialmente entre los distintos actores de la educación. El presente trabajo se adentra en las representaciones sociales de los docentes, como actores protagónicos, quienes son estimulados a modificar sus prácticas educativas y que construyen y resignifican los objetivos dictados por las políticas educativas nacionales. Se consideró que la teoría de las representaciones sociales tiene los elementos para introducirse en la subjetividad de los actores, misma que los llevan a actuar mediante su sentido común en un entorno particular.

### **Justificación**

Si asumimos que "la calidad depende de las personas que laboran en la escuela" (Schmelkes, 1994: 29), entonces la presente investigación se delimita, entre los diversos actores educativos, especialmente en la figura del docente de Educación Básica. Se

decidió focalizar el interés en los docentes de Educación Básica debido a que es en este nivel donde comienzan las reformas, donde se sientan las bases para que, posteriormente, se articulen en los demás niveles educativos. Asimismo, mi interés responde a diversas conversaciones informales que he sostenido con ellos donde me relatan algunas de sus experiencias con relación a las reformas educativas que han vivido y las interpretaciones que hacen de los conceptos que se insertan en la educación y en sus prácticas.

La investigación se enfoca en las representaciones sociales que construyen los docentes (como se ha venido mencionando). El docente representa el último eslabón y, paradójicamente, el más importante, en la implementación de las políticas educativas, debido a que es el encargado de instrumentarlas. No hay duda que la figura del docente es fundamental para el éxito o fracaso de cualquier reforma. Él tiene la tarea de apropiarse de la misma y, además, la responsabilidad de llevarlas a cabo; sin embargo, existe una distancia entre la realidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas (Tenti, 2009), por lo tanto, es en las escuelas donde se redefine, en última instancia, el significado de la calidad de la educación (Quiroz, 2003).

En su espacio institucional los docentes se relacionan e interactúan con sus pares, con su director, sus estudiantes, los padres de familia, etc. Es ahí donde construyen una identidad e interiorizan significados y representaciones sociales del concepto en cuestión y diversos objetos sociales a través de una cultura escolar previamente definida (Pérez-Gómez, 2000).

Finalmente, el concepto se complejiza y diversifica debido a que "depende del lugar, el contexto, las condiciones, la región, los sujetos y los intereses" (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 31). Por ello, la investigación delimitó sus alcances en docentes de

secundaria de tres escuelas distintas por su contexto, ubicadas en dos delegaciones del Distrito Federal (Iztapalapa y Cuauhtémoc). Estas escuelas participan en el Programa Escuelas de Calidad y algunos de sus docentes están dentro del Programa Nacional de Carrera Magisterial, con la finalidad de contrastar la información y captar la mayor diversidad posible.

### **Diseño de la Investigación**

El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales que docentes de tres escuelas secundarias del D.F. han construido acerca de la calidad de la educación. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos particulares:

- a) Conocer la información de los docentes acerca del concepto calidad de la educación de acuerdo con las últimas reformas educativas y a los principales acuerdos y compromisos firmados por la SEP y el SNTE en el periodo 1992-2011.
- b) Conocer la imagen de los docentes respecto a la calidad de la educación y de las acciones, durante el periodo 1992-2011, emprendidas por el Estado para mejorarla.
- c) Interpretar las actitudes que los docentes expresan sobre la calidad de la educación, y sus componentes, en las tres escuelas seleccionadas para este estudio.

### **Supuestos de investigación**

1. Los docentes de las tres escuelas estudiadas tienen una información alejada de las propuestas en los documentos oficiales debido a que éstos les son ajenos y buscan informarse a través de sus colegas y de otras fuentes extraoficiales.

2. La imagen, o campo de representación, de la calidad de la educación que tienen los docentes es distinta a los planteamientos oficiales ya que han sostenido interacciones, a lo largo de sus trayectorias, con las necesidades particulares de la realidad en la que se encuentran las escuelas donde generan sus prácticas educativas.
3. Los docentes de las escuelas estudiadas tienen una actitud negativa sobre las acciones emprendidas por el Estado, por lo que generan relaciones valorativas críticas y aproximaciones prácticas sobre el término calidad de la educación.

### **Preguntas de investigación**

En este contexto surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la información que poseen los docentes de acuerdo con los criterios que refieren específicamente a la calidad de la educación en las reformas educativas del periodo 1992-2011, así como en los principales acuerdos y compromisos firmados por la SEP y el SNTE?
- ¿Cuál es el campo de representación de la calidad educativa que tienen los docentes a partir de las acciones, durante el periodo 1992-2011, emprendidas por el Estado para mejorarla?
- ¿Cuáles son las actitudes con respecto a la calidad de la educación, y sus componentes, que expresan los docentes investigados?

## **CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL**

Este capítulo da a conocer, de manera general, los elementos que componen al concepto calidad y su inserción en el campo de la educación. La calidad educativa es el objeto de representación de esta pesquisa, por lo que la finalidad de este apartado no es analizar detalladamente su genealogía. La importancia de contextualizar y conocer sus diferentes concepciones, así como sus características, es para identificar si la interpretación que hacen los actores educativos, específicamente los docentes, es cercana o se aleja de los planteamientos teóricos oficiales.

Se presenta a continuación una introducción del surgimiento del concepto de calidad de la educación en un contexto internacional y se continúa con la interpretación del Estado Mexicano a través de las políticas y, por ende, de las reformas educativas.

### **La calidad. Un concepto que cabe en cualquier parte**

La calidad es la palabra clave de los discursos políticos y se convierte en una meta que se debe alcanzar. El problema del concepto es que puede significar todo y nada al mismo tiempo. Tan sólo la calidad, sin ser de la educación aún, es de las pocas palabras que más se utiliza en los diversos ámbitos y campos de la actividad humana (Pérez-Juste, 2001).

Éste concepto refiere a la competencia entre productos, bienes, servicios u organizaciones con características similares y con criterios previamente definidos, dando como resultado una percepción o valoración sobre lo que es bueno y lo que es malo. En el caso de la educación la competencia presenta dos niveles: nacional e internacional. En el plano nacional, se compete entre escuelas, entre estados, entre regiones, entre escuelas públicas y privadas, etc., mientras que en el plano internacional la competencia es con otros países y bajo indicadores que pretenden ser universales (Díaz-Barriga e Inclán, 2001), aunque resulten



alejados de la realidad social y educativa de muchos países, como los que están en vías de desarrollo.

En la educación el concepto se convierte en un término que forma parte del lenguaje cotidiano, su inserción responde a la preocupación de enseñar lo mejor a las nuevas generaciones, pero ¿quién define esto? En este sentido, la palabra es relativa, subjetiva y ambigua. Es decir, significa algo diferente para los distintos actores, encontrándose en función de los valores grupales y dependiendo además del momento histórico. En la educación, cada actor creará y significará una "lista de características deseables del proceso y el producto educativo de acuerdo a sus creencias, ideas sobre el hombre, el mundo, la sociedad, la ciencia, la educación, la escuela, etc." (Cano, 1998: 75).

En este sentido, a la calidad de la educación se le ha atribuido diversos factores, ámbitos o aspectos considerados distintivos de este concepto. Cano (1998: 76) menciona una lista de 16 ámbitos básicos del concepto:

1. Currículum
2. Organización escolar
3. Dirección y gobierno de los centros
4. La escuela, el centro en sí como elemento central
5. Profesorado: formación, motivación, varias cuestiones del profesorado en general
6. Intercambios en la comunidad
7. Relaciones con el entorno
8. Orientación de los alumnos
9. Evaluación de los resultados, tanto de alumnos como de centros (aspectos en relación a la inspección, supervisión y rendimiento de cuentas en general).
10. Recursos (instalaciones, edificios, materiales didácticos, ...)
11. Medios económicos
12. Métodos de enseñanza-aprendizaje

13. Innovación pedagógica/experiencias/proyectos de investigación-acción
14. Educación en valores
15. Igualdad de oportunidades
16. Otros aspectos (alumnado, nivel socio-económico de las familias, ...)

Para la autora, ésta no es una lista acabada sino un panorama general de las acepciones que se le han hecho al concepto calidad de la educación (Cano, 1998). La autora realiza un análisis del contenido de los conceptos a partir de esta lista. Más adelante organiza los diversos conceptos y genera una tabla de frecuencias, dando como resultado en el primer sitio al ámbito 5. En este sentido, en primer lugar los conceptos están dirigidos al *profesorado*. En segundo lugar, al ámbito denominado como *Otros*, donde destacan las referidas al *alumnado*; en tercer lugar encontró al *currículo*, en cuarto a la *evaluación*, en quinto a la *organización* y en sexto a los *recursos*. Su corpus de conceptos analizados fue de 184 obras en el contexto español (Cano, 1998).

La importancia de conocer lo anterior se debe a que el estudio da cuenta hacia dónde se dirige el material teórico en torno al concepto. Es interesante que dos actores educativos se encuentren en el centro de los conceptos que refieren a la calidad de la educación. Por un lado, los docentes son los responsables de enseñar a las nuevas generaciones. Sin embargo, ha sido culpabilizado por el deterioro de los sistemas educativos y esto no es del todo cierto. La posible responsabilidad de los docentes lo ha llevado a ser centro de evaluación. Aunque la valoración social y profesional del docente está en el discurso, las acciones gubernamentales reflejan lo contrario, como sucede en las reformas.

Por otro lado, se encuentran las definiciones centradas en los alumnos donde se prioriza su aprendizaje para guiarlo a una vida

participativa en su entorno económico, político y social. Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación se destinan hacia ellos, a procurar un mejor aprendizaje desarrollando las habilidades necesarias para su autonomía. Para ambos actores la mejora del currículo es indispensable. Éste fue el tercer ámbito señalado en los conceptos analizados por Cano (1998). Más adelante se observará si esta tendencia se refleja en los planteamientos de las reformas educativas en México y en los resultados de esta pesquisa.

### **La calidad. Su origen en la educación**

Uno de los temas centrales en las políticas educativas de América Latina durante los años noventa fue modernizar a la educación como medida para elevar su calidad. Las primeras reformas respondieron a diversos factores contextuales, es decir, factores que reflejaron la situación en la que se encontraban muchas escuelas de los sistemas educativos latinoamericanos como la elevada deserción escolar, el analfabetismo, el bajo rendimiento escolar, el rezago educativo, el crecimiento demográfico (traducido en la falta de cobertura educativa), los currícula alejados de la realidad social, las prácticas didácticas academicistas de los docentes, los materiales educativos poco efectivos, los recursos económicos insuficientes destinados a la educación, el bajo estatus socioeconómico, los entornos empobrecidos, inequidad educativa, entre otros (OREALC-UNESCO, 1985, 1992; OCDE, 1991; Carnoy y De Moura, 1996; De Landhsheere, 1996).

Estos factores fueron detectados por investigaciones financiadas por organismos internacionales. Los organismos internacionales son agencias que, en su mayoría, fueron creadas en la posguerra, y mantenidas por muchos países "como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial" (Maldonado, 2000: 52). Asimismo, éstos actores no necesariamente tienen características comunes

entre sí, porque unos tienen carácter cultural y otros financieros (Díaz-Barriga, 2007).

En este sentido, la calidad educativa tuvo sus orígenes en las recomendaciones y acuerdos emitidos por estos organismos, quienes realizaron diversos diagnósticos para conocer el tipo de educación que ofrecen los países en vías de desarrollo, y la de los países miembros a los organismos, diseñando estándares para medir y comprar la calidad de la educación internacionalmente.

Entre los principales organismos internacionales, interesados en la calidad de la educación, destacan: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Dichos organismos han sido una fuerte influencia en el diseño de políticas educativas de los países (Noriega, 2010), ya que muchos de ellos:

“financian proyectos educativos específicos, otros realizan investigación educativa; algunos basan su influencia en la producción de recomendaciones específicas, de informes sobre los distintos sistemas educativos o a través de estadísticas y estandarizaciones de indicadores educativos” (Maldonado, 2003: 363).

Dependiendo el tipo de organismo internacional, las recomendaciones y el apoyo económico tendrán un énfasis dirigido a resolver determinados factores. Este énfasis se traduce, en una diversidad de conceptualizaciones de la calidad de la educación. Por ejemplo, entre los factores antes citados, la OCDE (1991) enfatiza la poca correspondencia de la currícula con la realidad social, las prácticas docentes academicistas, los materiales

educativos no eficientes, por mencionar algunos. Este organismo internacional condiciona su apoyo a los países miembros para que generen distintas reformas educativas y se sometan a evaluaciones masivas, en la lógica de los "rankings" (Alanís, 2008), como el *Programme for International Student Assessment* (PISA) para interpretar, mediante los resultados, el nivel alcanzado para concretar la tan anhelada calidad de la educación. México ha retomado esta prueba como instrumento destinado a medir la calidad educativa a nivel internacional, ya que es:

(...) un consenso mundial educativo que perfila a las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (SEP, 2011: 83).

Con este tipo de pruebas se inicia con una cultura por la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica. Díaz-Barriga (2007: 79) afirma que la evaluación educativa "forma parte de las estrategias desarrolladas por tales organismos". De éstas, se pueden identificar dos orientaciones: la académica-técnica y la político-institucional. La primera derivada de planteamientos conceptuales. La segunda, se vincula con las estructuras de poder, utilizada para justificar y no para mejorar los sistemas educativos (Díaz-Barriga, 2007). En este orden de ideas, la calidad de la educación tiene una fuerte asociación con la evaluación. Debido al "caos conceptual" al que los actores educativos se enfrentan, el vínculo *evaluación-calidad de la educación* resuelve en primera instancia esta problemática, surgen así nuevos neologismos como la Evaluación de la calidad o la Medición de la calidad (Díaz-Barriga, 2007).

De acuerdo con Torsten Husen, en entrevista con Álvarez-Tostado (1997), fue la OCDE quien insertó el concepto de calidad en la

educación, lo atribuye como el primer organismo que se interesó en ella. Su interés inicial derivó de dos razones económicas: el desempleo juvenil y "la quiebra de un desarrollo económico ininterrumpido" (OCDE, 1991: 27) que puso en entredicho la idea de que "a más educación, más prosperidad".

De acuerdo con Gairín (2003), la OCDE externó su preocupación en el primer informe que emitió denominado *Compulsory Schooling in Changing World*, en 1983. En él se afirmó que "durante los próximos diez años será prioritario el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria" (Gairín, 2003: 26). Este organismo promovió además que se realizaran acciones que atendieran las deficiencias de cobertura, las curriculares, las de gestión escolar, las prácticas didácticas de los profesores y la evaluación del aprendizaje (Gairín, 2003).

En el informe internacional *Escuelas y calidad de la enseñanza*, editado en español por Paidós en 1991 (OCDE, 1991), el organismo define los matices del concepto calidad. En este sentido, desde un rasgo normativo calidad es el grado de excelencia o valor relativo, y puede denotar lo bueno o excelente. Desde su rasgo descriptivo es un atributo (específico) o esencia definidora (colectivo), y en ambos rasgos es un juicio difícil de ser cuantificado (OCDE, 1991). A decir de este organismo, el debate de la calidad contempla dos niveles. Uno es el micro, el del aula; y el otro, es el macro, el del sistema educativo. En ambos casos hay 4 preguntas en torno a la calidad educativa (Cano, 1998: 70):

1. ¿Qué nivel de escolarización, macro o micro, se halla sometido a escudriño y cuál es la inspiración de éste: compromiso de una reforma política o un imparcial análisis académico? (=por qué).
2. ¿Cuáles son los fines y objetivos apropiados, hasta qué punto deben llegar más allá de los específicamente relacionados con el aprendizaje del estudiante y cómo se

determinarán las prioridades entre éstos cuando las materias sean objeto de disputa? (=cómo)

3. ¿Calidad de qué? ¿En qué grado la preocupación por el mejoramiento abarca objetivos cognitivos? (=qué). Podemos referirnos a la calidad del sistema educativo, del centro, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan, etc.
4. ¿Calidad para quién o según quién? En la relación a esta última pregunta, podemos considerar que la respuesta es diversa. Porque una será la posición de la administración pero sin duda, los maestros opinarán de otro modo y los padres quizá de otro diferente. Incluso políticos, economistas, empresarios,... (no educadores) tienden a interpretar y a valorar la calidad de la enseñanza. Lo hacen en términos de valores ajenos al proceso educativo. Para ellos la educación sirve a propósitos extrínsecos (interés nacional, demanda del mercado de trabajo, [etc.]) y miden su eficacia en la medida en que sirve a esos otros fines "no educativos".

Estas cuestiones son referentes para diferenciar el abordaje que hacen los diversos actores educativos sobre el concepto calidad de la educación y los criterios de los mismos que afectan el contexto nacional e internacional, además de las valoraciones o interpretaciones donde se pueden identificar dos tipos: a) la de valorar el proceso para generar retroalimentación entre los implicados; y b) la de valorar el producto final o el resultado.

La polisemia de un concepto tan difundido en el sector educativo como el de calidad, lo lleva a ser interpretado a partir del posicionamiento que tienen los actores sobre el mismo. Las políticas educativas reflejan también su concepción ante las recomendaciones de los organismos, como la OCDE. El posible interés de los organismos internacionales, y su incidencia en las políticas educativas nacionales, se debe a que buscan sanear las finanzas públicas, sus inversiones, y el cumplimiento del pago de

la deuda externa que los países latinoamericanos han generado (Díaz-Barriga, 2007). Esto a su vez, repercute en el diseño de programas que evalúen los objetivos de las políticas educativas nacionales. Estas acciones lejos de ayudar a mejorar las relaciones entre docentes, alumnos y autoridades educativas, han propiciado la competencia de los países de la región en un plano internacional (Díaz-Barriga, 2007) y en el desprestigio de la práctica docente, responsabilizándola de los malos resultados.

### **La calidad de la educación, elemento fundamental en las reformas de los países de América Latina**

Ante este panorama, es importante enfatizar otras dimensiones globales que convergen sobre el interés hacia la calidad de la educación, estas dimensiones son la: económica, política y social. Esto ha llevado a los países latinoamericanos a crear ejes estratégicos y reformas en sus políticas educativas con el objetivo de elevar la calidad de sus sistemas educativos con relación en los cambios correspondientes a las tres dimensiones. Las reformas son diseñadas por especialistas que a partir de diagnósticos generan propuestas que en muchas ocasiones no se encuentran vinculadas con la realidad educativa nacional pero si con el modelo político y económico de los países hegemónicos.

Los años noventa fue el periodo donde se generaron diversas reformas educativas en América Latina (Díaz-Barriga e Inclán, 2001). Entre las metas comunes destaca la de elevar la calidad de la educación. Las metas responden a las preocupaciones globales que afectan al campo educativo y a los diagnósticos nacionales que dan cuenta de las deficiencias en este rubro.

Braslavsky (1999) menciona que Argentina fue el primer país de América Latina que se ocupó en hacer las reformas educativas pertinentes, a través de la llamada Transformación Educativa, por razones institucionales vinculadas al protagonismo del Estado Nación que gobernó en la década de los 80's. Posteriormente, otros



países como Uruguay, Brasil, Perú, Chile (Equidad, Calidad y Participación), Colombia (Plan de Apertura Educativa), Ecuador (Modernización del Sistema Educativo), Bolivia (Reforma Educativa), Paraguay (Reforma Educativa "Compromiso de Todos") y, por supuesto, México, entre otros, se sumaron para impulsar políticas educativas bajo esa línea de preocupación (Casassus, 1992).

Una reforma educativa es "el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país" (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 21). En el caso de México, la realidad educativa manifestó dos problemas internos: la deficiente calidad de la educación y la desigualdad educativa (Schmelkes, 1991). El primero se pudo observar a través de indicadores como el de eficiencia terminal y el segundo por el crecimiento demográfico al que se enfrentó el sistema educativo y que tuvo como consecuencia la falta de cobertura en todo el país. Ambos casos son parte de la dinámica socioeconómica y cultural que se vivía en México y que provocó una brecha entre sus habitantes para lograr las mismas oportunidades de acceso a la educación. La calidad educativa se entendió entonces como la falta de cobertura y de cambios curriculares, principalmente, por lo que era imprescindible ante los diagnósticos locales generar reformas que buscaran que la educación tuviera calidad.

Sin duda, las dimensiones políticas, económicas y sociales repercuten y dan nuevas significaciones a la educación. Así por ejemplo, las teorías vinculadas al mercado cobran fuerza en Estados Neoliberales, lo que modifica las concepciones de la educación que traían un sentido nacionalista como en el caso del Estado Benefactor, donde la dimensión económica provoca los cambios en diversos sectores, no sólo en el educativo.

En el plano político encontramos a actores como los organismos internacionales, la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato de Maestros y, por supuesto, los políticos, que convergen en un contexto nacional. Muchos de los organismos perciben a la educación como el eje de desarrollo de un país. Al prestar apoyo a los países, los organismos internacionales influyen en la creación de políticas públicas, y en consecuencia educativas (Noriega, 2010). Esta característica responde a un plano político internacional.

En el aspecto nacional, aunque en México son pocas las reformas, éstas coinciden con la alternancia de dos partidos políticos en el gobierno (el PRI y el PAN). Las reformas son impulsadas por el Estado, y manifiestan el proyecto político de los partidos, por lo que sus propuestas contendrán elementos nuevos o "novedosos" que afectan las prácticas de los actores educativos y que responde a las demandas internacionales de mejorar la calidad de la educación que ofrece el Estado.

Un actor que en cada reforma se ve amenazado es el Sindicato de Maestros. Sin embargo, para que una reforma educativa prospere el Sindicato y el Estado deben entablar una relación de acuerdos. Esta situación se repite no sólo en México sino también en muchos países de América Latina (Stein, Tomassi, Echevarría y *et al*, 2006). En esta relación, el Sindicato tiene ventaja respecto al gobierno ya que éste se alterna cada seis años y el Sindicato se mantiene durante mucho tiempo con los mismos líderes. En ambos casos (Organismos Internacionales-Estado y Estado-Sindicato) las reformas se ven marcadas primeramente por la dimensión política.

En México, por ejemplo, el proceso de diseño de reformas educativas pretende ser democrático. Se abre el proceso de diseño de las reformas al público general; en consecuencia, se crean foros, congresos, debates, invitan a investigadores y a la sociedad civil, sin embargo, impera la "autarquía de grupos

expertos gubernamentales" (Cabrero, 2000), lo que lleva a pensar que este proceso democrático es sólo un proceso de legitimización. Esto ha provocado el descontento de los docentes, principalmente, por ser considerados sólo como un número significativo de votos para llegar al poder y no como profesionales de la educación capaces de generar ideas que se puedan integrar en el diseño de las reformas educativas, que al final de cuentas ellos instrumentarán.

### **Las reformas educativas en México. La búsqueda por elevar la calidad de la educación**

En el contexto nacional, como se mencionó, México ha tenido dos reformas educativas *modernizadoras*. Para Martínez Rizo (2001:41), el discurso modernizador en México obedecía a dos impulsos: por un lado, "el distanciamiento respecto de las posturas posrevolucionarias (especialmente la de los sexenios de Echeverría y López Portillo consideradas populistas e ineficientes) y, [por el otro], el propósito de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados". Este último derivado de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales a los que pertenece, razón por la cual a estas políticas, también, se les denomina políticas neoliberales o globalizadoras.

En este sentido, la primera reforma educativa modernizadora que se impulsó fue la de 1992 denominada Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Existen diversos estudios con críticas contundentes hacia este Acuerdo. En esta investigación se mencionarán sus principales características ya que es un referente importante por su gran impacto y que tuvo el objetivo de elevar la calidad de la Educación Básica en México. El contexto en el que se aprobó explica el enfoque de sus planteamientos; donde se pasó de un Estado Benefactor a un Estado Neoliberal.

Al ANMEB le antecedió el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Éste se convirtió en un diagnóstico desolador para la realidad educativa de México. El analfabetismo era un reto. De acuerdo al Programa (SEP, 1989), en México había 4.2 millones de analfabetas mayores de quince años, 20.2 millones de adultos sin concluir la primaria, 16 millones de adultos sin terminar la secundaria, existía un índice de analfabetismo en las comunidades indígenas de 100%, 300 mil niños sin acceso a la escuela, 880 mil alumnos desertores del sistema en el primer año de primaria; entre otros datos que demostraron el deterioro y los retos de la educación en México (SEP, 1989; Schmelkes, 1991).

Compuesto de 9 grandes rubros, el programa era contundente con los "qué" pero laxo en los "cómo" (Schmelkes, 1991). Un aspecto a destacar de este Programa fue su iniciativa por universalizar la Educación Básica lo que implicaba no sólo que la población accediera sino que también permaneciera y terminara sus estudios. El Programa planteó la necesidad de elevar la calidad de la educación a través de la evaluación educativa proponiendo el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación que centrara su atención en los siguientes rubros: el desempeño escolar, el proceso educativo, la administración educativa, la política educativa, y el impacto de la educación a partir del entorno socioeconómico (Schmelkes, 1991). De esta manera surgió en México el debate de la calidad de la educación.

El Programa tuvo gran impacto en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Firmado el 18 de mayo de 1992, el ANMEB constituyó un Acuerdo político entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En su momento, significó un esfuerzo por extender la cobertura de los servicios educativos y, de esta manera, una forma de contribuir a elevar la calidad de la educación a través de:

(...)una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (SEP, 1992: 4).

Estas últimas iniciativas constituyeron las acciones en las que se basó este Acuerdo.

- *Reorganización del sistema educativo.* Este rubro refiere a la descentralización de la Educación Básica y la Educación Normal, que pasó a mano de los gobiernos estatales. En el Acuerdo se estableció que el Gobierno Federal se comprometiera a otorgar los recursos suficientes para que los estados “se encuentren en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo” (SEP, 1992: 8). En el mismo rubro, los gobiernos estatales reconocieron al SNTE “como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que presentan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas [para incorporarse] al sistema educativo estatal” (SEP, 1992: 8). Para impulsar la calidad de la educación se promovió la participación de los docentes, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.
- *Reformulación de los contenidos y materiales educativos.* Aquí se consideró que para elevar la calidad, el fundamento de la Educación Básica se debe constituir de la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que permiten seguir aprendiendo y dan soportes de reflexión (SEP, 1992).

- *Revaloración de la función magisterial.* El Acuerdo entiende al docente como el protagonista para la transformación educativa. Se propone que éste se actualice, por lo que se creó el Programa Emergente de Actualización y el Programa Emergente de Reformulación de Contenido y Materiales Educativos. Se estableció un aumento adicional al salario de los docentes superando, en ese momento, 3.5 veces el salario mínimo general del país (SEP, 1992). También, se integra un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio. Bajo este rubro, se crea el Programa Nacional de Carrera Magisterial con el objetivo de "estimular la calidad de la educación y establecer un modelo claro de mejoramiento profesional, material y de la conducción social del maestro" (SEP, 1992: 13).

El Programa Nacional de Carrera Magisterial ha prevalecido durante 20 años. Es un programa de estímulos que se basa en un sistema de pago al mérito que busca elevar la calidad de la educación a través del reconocimiento y apoyo a los docentes. Sus lineamientos estuvieron a cargo de una Comisión Nacional Mixta, bipartita, (SEP-SNTE) una semana después de firmarse el ANMEB (Fernández, 1997). Es un sistema de promoción docente horizontal que consta de cinco niveles: A, B, C, D y E. Para acceder a este estímulo, y promoverse de nivel, el docente se somete a una evaluación cuyo objetivo es determinar si es merecedor del apoyo económico o no. La evaluación corre a cargo de una Comisión Nacional Mixta (SEP-SNTE), comisiones paritarias y órganos de evaluación de las escuelas. Los criterios que se evalúan (Noriega, 2000) son:

- la antigüedad,
- el grado académico,
- la preparación profesional,
- acreditación de cursos, y

- el desempeño profesional.

Desde su creación, este programa se convirtió rápidamente en un "instrumento sectorial y sindical" (Noriega, 2000: 179), es decir, en un elemento político-administrativo por parte de la SEP y en un elemento de negociación por parte del SNTE. Entre sus principales críticas destaca la poca rigurosidad de su instrumento, ya que "no da cuenta de la habilidad que el docente tienen para conducir el aprendizaje escolar" (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 28). En resumen, desde su creación el ANMEB buscó enaltecer el ejercicio y la vocación magisterial, por lo que vinculó la valoración del docente con la calidad de la educación.

Previa a la siguiente reforma educativa existieron distintas acciones del gobierno federal y el SNTE. Entre estos destacan: El Programa Escuelas de Calidad (PEC), puesto en marcha durante el año 2001; el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008.

El primero, el PEC, es una iniciativa del gobierno federal fundamentado en la premisa de su compromiso por diseñar políticas que creen las condiciones para brindar un servicio educativo de calidad. Éste surge en el año 2001 con el propósito de "fortalecer y articular los programas federales y estatales originados hacia el mejoramiento de la escuela básica; este programa forma parte de una política nacional de reforma de la institución escolar" (SEP, 2001).

En un primer momento se dirigió a primarias pero actualmente las secundarias también pueden participar en él. Propone la "construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que se incorporen al programa" (Bracho, 2009: 13). Este programa tuvo como reto desde su creación "transformar la

organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al programa, institucionalizando la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación mediante la reflexión colectiva” (Bracho, 2009: 37). Concibe a una escuela de calidad como la que:

(...) asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran conocimientos fundamentales y desarrollen habilidades intelectuales básicas, valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2001: 94).

Para alcanzar los objetivos del Programa, en primera instancia las escuelas deben cumplir con determinados requisitos para ser consideradas en él. Es un Programa de participación voluntaria, por lo tanto, las escuelas que quieran participar deben llenar una solicitud, posteriormente deben capacitarse para conocer el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MEGEE), el cual es la realización de acciones a corto y largo plazo a través de un proyecto educativo, y elaborar un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo (PAT), entre los criterios más importantes.

El PEC mantiene tres elementos fundamentales: el liderazgo de los directivos, el trabajo colegiado y la participación social. Los recursos que se obtengan del Programa serán administrados por el propio plantel. La permanencia del PEC, desde el 2001, hace que los docentes adopten su propuesta de calidad, ligada a la gestión y a la figura del director, principalmente.

El siguiente año, después de la creación del PEC, se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. El 8 de agosto



del 2002 se firmó este Compromiso entre, el entonces, presidente Vicente Fox y los diferentes sectores de la sociedad (autoridades federales y estatales, empresarios, legisladores, organizaciones, padres de familia, y agrupaciones ciudadanas) bajo el postulado de que la educación es asunto de todos. Este acuerdo pone en el centro de debate a la calidad de la educación respecto a 5 retos: el crecimiento de la población, la demanda de una identidad nacional, atender a las desigualdades sociales, la inserción de los mexicanos en el mercado y la educación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos sociales contemporáneos.

Seis años más tarde se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la cual es un esfuerzo nuevamente de la SEP en conjunto con el SNTE. Tuvo la finalidad de lograr una educación con mayor calidad y más equitativa, transformando, en primera instancia, a la Educación Básica para articularla con los otros niveles. Firmada el 15 de mayo del 2008 tiene por objetivo central:

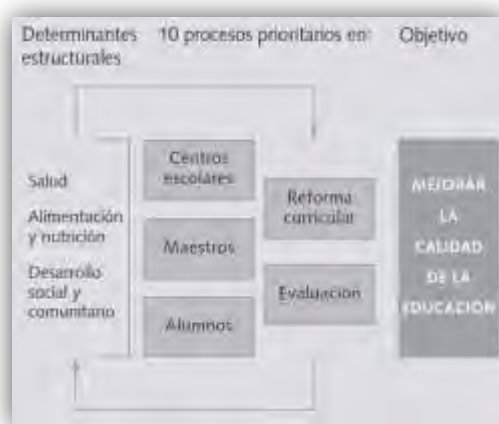
Propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional (SEP, 2008: 5)

En términos generales el ACE plantea cinco retos o ejes rectores, y dentro de ellos diez procesos prioritarios:

- 1) *Modernización integral de los centros escolares* (Infraestructura y equipamiento; Tecnologías de la información y la comunicación; y Gestión y participación social);
- 2) *Profesionalización de los maestros y las autoridades* (Ingreso y promoción; profesionalización; Incentivos y estímulos);

- 3) *Bienestar y desarrollo integral de los alumnos* (Salud, alimentación y nutrición; Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno);
- 4) *Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo* (Reforma curricular); y
- 5) *Evaluar para mejorar.* (Evaluación)

Esto se puede observar en síntesis en el siguiente esquema retomado del documento oficial (SEP, 2008: 6):



Fuente: *Alianza por la Calidad de la Educación*, 2008.

Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones de este Acuerdo, resulta ser una medida poco aceptada por tener planteamientos muy generales y por representar un "acto de imposición y exclusión" (Navarro, 2011: 43) ya que no se realizó un debate educativo o consenso entre los demás actores en torno al diseño de este Acuerdo.

La segunda reforma modernizadora que se impulsó coincidió con la transición de gobierno en México, transición de partidos políticos en el poder. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representó la culminación de una serie de reformas en el 2011. La RIEB inició en el 2004 con la Educación Preescolar; siguió en 2006 con la Educación Secundaria, y continuó en 2009 con la de

Educación Primaria, culminando con la articulación de los tres niveles bajo el acuerdo 592 (SEP, 2011b). Fue una reforma curricular donde prevaleció el discurso de la calidad educativa.

El nivel al que se dirige esta investigación es la educación secundaria. La reforma que le corresponde se formuló en el 2006. Ésta representó la última que se había hecho en este nivel desde 1993, año en que la secundaria se declaró obligatoria y, por ende, la etapa de cierre de la Educación Básica. Por lo que, la reforma de la Educación Secundaria del 2006 fue el resultado del impulso gubernamental por realizar reformas en la renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo a la profesionalización docente y de directivos, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como impulsar nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

En este sentido, los elementos centrales de esta reforma fueron, en primer lugar, reconocer las características de los jóvenes en edad de asistir a la Educación Secundaria, ya que resulta ser el tránsito de niños a pre-adolescentes; y en segundo lugar, la modificación del currículo como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar. El aporte que se observa en este plan fue el cambio de enfoque educativo, es decir, se propuso un enfoque cuya finalidad sea "reorientar la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobrara primacía sobre la visión predominante memorística e informativa del aprendizaje" (SEP, 2006), por lo que se hizo énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados para que los alumnos se desenvuelvan en distintos ámbitos de su vida. En este plan se concreta:

(...) el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así

como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (SEP, 2006: 5).

El nuevo enfoque educativo formó parte de las mejoras para elevar la calidad educativa, éste fue el enfoque por competencias. Esto significó un cambio en las prácticas didácticas de los docentes provocando además confusiones para llevar a cabo las nuevas exigencias. En consecuencia, los docentes reinterpretan los objetivos de mejora.

En el Plan de estudios 2011, correspondiente a la RIEB, se enfatiza con mayor frecuencia el concepto de calidad de la educación. Como ya se mencionó, en el Plan de estudios 2011 se ven culminadas una serie de reformas en los tres niveles que compone la Educación Básica. Las políticas educativas impulsadas por el gobierno en turno buscaron elevar la calidad de la educación destacando acciones como:

(...) la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; [lo que] coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011: 8).

En este documento, la SEP reconoce que para elevar la calidad de la educación se requiere de mejorar el desempeño docente, los aprendizajes y la relación entre escuela y padres de familia, autoridades educativas, así como realizar las modificaciones pertinentes del Plan y los programas de estudio. Propone para lograr lo anterior, fortalecer "los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad" (SEP, 2011).

Aquí se sigue impulsando un enfoque basado por competencias, se hicieron modificaciones en el currículo para hacerlo normativo, se modificaron las prácticas docentes, y las formas de alcanzar el logro de los aprendizajes para mejorar la calidad educativa, en este sentido, se propone como el único referente para evaluar lo anterior a la prueba estandarizada PISA, ya que es el referente internacional que busca conocer el desempeño educativo de los miembros de la OCDE.

En resumen, estas reformas derivaron en iniciativas encaminadas a lograr la calidad de la educación del nivel básico, principalmente. En orden cronológico: el Programa de la Modernización Educativa (PME) en 1989; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992; el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002; la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en un primer momento en la educación secundaria del 2006 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008, entre otras medidas y programas paralelos a estas políticas como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en 2001 y el Programa Nacional de Carrera Magisterial desde 1993. Como se pudo observar, cada uno de las nociones de las reformas vincula a los docentes, a los aprendizajes de los alumnos, a la escuela, a los directivos, a los cambios curriculares, a las exigencias globales, a las competencias, etc., con lo que debe ser la calidad de la educación.

Estos constantes cambios en las políticas educativas, entre Acuerdos y Reformas, entre Compromisos y Programas, los docentes en sus centros de trabajo van creando representaciones sociales de la calidad de la educación, las reinterpretan y asumen una posición en torno al término. Esto hace relevante el presente estudio.

### **CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de esta investigación se integra de los referentes conceptuales de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), la cual tiene como principal exponente a Serge Moscovici (1979, 2008) cuyos planteamientos son la base de esta pesquisa.

La TRS tiene como propósito "conocer el proceso de recreación de un producto mental, pero no separado de los grupos o comunidades merced a cuyos integrantes construyen" (Piña, 2004: 42). Esta característica la dotó de cierta flexibilidad para ser abordada por otras disciplinas. Diversas investigaciones han retomado este enfoque teórico-metodológico con distintos objetos de representación en varias disciplinas como la psicología social, la sociología, la antropología, la historia, la lingüística, la medicina y la pedagogía, entre otras (Banch, 2000; Abric, 2001; Doise, Clémence y Lorenzi-Cirolidi, 2005; Jodelet, 2008; Gutiérrez y Piña, 2008) para realizar investigaciones originales con ayuda de este enfoque (Piña, 2004) aumentando con ello el número de producciones al paso del tiempo.

Esto ha consolidado a la TRS como una fuente importante para el análisis de fenómenos sociales, priorizando y dando valor al pensamiento ingenuo, natural o de sentido común que se construye socialmente. Este conocimiento se encontró por mucho tiempo subestimado ya que se consideró un obstáculo para la ciencia. Sin embargo, sin él muchas teorías no se hubieran logrado concretar y de esta manera no hubiera existido el conocimiento científico.

El conocimiento científico se nutre del conocimiento de sentido común (Schutz, 1995; Moscovici, 1979), y éste crea un nuevo conocimiento cuando el primero llega a él haciéndolo más accesible a los actores sociales legos, hombres de la calle o personas comunes para orientarse, dice Schutz (1995: 37), "dentro de su

medio natural y sociocultural y a relacionarse con él". Se trata de interpretar la realidad y no sólo reproducirla. La interpretación que hacen los actores tiene fundamentos en las experiencias que les han sido transmitidas por quienes los han antecedido, sean éstos sus padres o maestros, dotándolo de un conocimiento compartido socialmente o, como le llama Schutz (1995), un "conocimiento a mano" común para muchos actores.

La relevancia de la TRS con el tema que se investiga, radica en que es una alternativa para conocer cómo es interpretada la realidad en la que se desenvuelven los actores sociales, o en este caso los actores educativos, en torno a un objeto de representación.

Los actores educativos se desenvuelven en distintos escenarios. Los docentes, por ejemplo, son profesionales que trabajan e interactúan con otros actores. En su ambiente profesional se relacionan con colegas, padres de familia, alumnos, etc., dentro de un espacio particular como es la escuela. Su conocimiento como especialista se ve comprometido y se modifica en consecuencia de estas interacciones donde se generan además representaciones sociales en torno a un hecho educativo, es este caso sobre la calidad de la educación. Parafraseando a Schutz (1995), sólo una mínima parte de lo que conocemos del mundo se origina a partir de nuestras experiencias personales sino que gran parte de este conocimiento se crea socialmente, transmitido por otros actores. De la misma manera que los docentes interpretan su mundo cotidiano, también interpretan lo que sucede dentro de un espacio escolar.

Estos actores interpretan la información oficial, se hacen de una opinión, toman una posición de ella y actúan en consecuencia (Moscovici, 1979). Sumando a lo anterior, dentro de las escuelas existen interpretaciones compartidas socialmente debido a que éstas son un "micro universo social que no se encuentra separado

del exterior o contexto socioeconómico" (Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008). El lenguaje compartido mediante las relaciones intersubjetivas o la comunicación incluye una tipificación y generalización de las cosas u hechos que modifican su significado original (Schutz, 1995) y dotándolo de un significado socialmente construido.

En el caso de los actores educativos de esta investigación, ellos se encuentran dentro de una cultura escolar donde previamente ya están establecidos significados, tradiciones, costumbres, rutinas, valores y representaciones sociales (Pérez-Gómez, 2000) que se modifican y se sedimentan, se objetivizan, con el paso del tiempo. En otras palabras, la significación de una representación social (RS) corresponderá a las significaciones generales, incluso preexistentes, que intervienen en las interacciones sociales (Abric, 2001).

La comunicación y la interacción entre los actores es el medio donde circulan y se modifican las nociones especializadas convirtiéndose en un nuevo conocimiento de sentido común, o RS. Pensar que toda RS es representación de algo o de alguien (Moscovici, 1979) no implica una reproducción sino una relación establecida entre la realidad y lo que de ella proviene, es parte característica del vínculo social (Abric, 2001). De esta manera, la TRS es una alternativa para interpretar aquello que deja de ser especializado y que colma de sentido las actividades de los actores educativos, haciendo que el mundo sea lo que se piensa que es, o que debe ser, asimismo, las RS "nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica" (Moscovici, 1979: 39). Esto sucede en muchas ocasiones con diversos conceptos que emergen de otras disciplinas para insertarse en el campo educativo. Conceptos como Calidad, Evaluación, Competencias, Eficiencia, Ranking, por mencionar algunos, pasan a formar parte del lenguaje cotidiano de los actores educativos.



Sin negar su origen y su concepción científica, los actores al comunicar el concepto lo recrean, lo diferencian, lo traducen, lo interpretan y combinan generando nuevas concepciones incluso RS sobre éstos. En palabras de Moscovici:

(...) lo que se recibe está sometido a un trabajo de transformación, de evolución, para convertirse en un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana. En el transcurso de este empleo, el universo se puebla de seres, el comportamiento se carga de significados, algunos conceptos se colorean o se concretan, se objetivan, como suele decirse (Moscovici, 1979: 33).

En el caso específico de esta investigación, los docentes, se interesan por conocer el concepto de calidad de la educación promovidos por las demandas normativas y sociales. A partir de lo observado, asimilado y discutido intersubjetivamente, lo reconstruyen y cambian de acuerdo con lo que piensan que es o debe ser, a partir de sus prácticas escolares cotidianas, mismas que se ven afectadas y modificadas.

Siguiendo con el tema de esta investigación, la calidad de la educación, hasta los años 80 era un concepto ausente en el discurso pero presente en la práctica educativa. En el discurso, la calidad de la educación se convierte en una preocupación de unos cuantos, políticos educativos y especialistas, quienes dictan cómo es que debe entenderse este concepto. Entre las preocupaciones en pro de una educación con calidad destacan: la necesidad de atender a las demandas de los organismos internacionales, del análisis sobre los sistemas educativos y la demografía en la expansión educativa, la competitividad internacional y la necesidad de adaptarse a la sociedad actual (Álvarez-Tostado, 1997).

Otra característica de las RS es la capacidad de convertir lo extraño en familiar debido a que "lo extraño penetra en la fisura de lo familiar y lo familiar fisura lo extraño" (Moscovici: 1979: 41), es decir, los actores asocian desde su sentido común lo extraño para convertirlo en familiar y ven en lo familiar cuestiones que no eran visibles, desconocidas aún en su familiaridad (Farr, 2008). Es importante reconocer que desde que la calidad de la educación se comienza a esparcir era concebida como algo extraño producto del cambio de modelo económico, y aunque esta noción perdure, la calidad de la educación ya es parte de la cotidianidad de los actores educativos, como algo familiar, por lo que a su vez fue adquiriendo diversos significados.

Una RS es, de acuerdo con Moscovici (1979: 18), "un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social (...)". Es una vía para aprehender el mundo concreto por parte del individuo y su grupo a partir de un sistema de valores preestablecido que, según Abric (2001: 12), dependerá de "su historia y del contexto social e ideológico que circunda". En la misma línea, Jodelet (2008: 474) menciona que las RS son una forma de pensamiento construido socialmente y que "constituye modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal".

De esta manera, las RS son entidades difíciles de captar ya que "circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano (...) " (Moscovici, 1979: 27). Son entidades dinámicas y con múltiples significados provistos por el contexto, el momento histórico y el grupo social donde son estudiadas. Por lo que uno de los componentes fundamentales es el contexto que determina su significación (Abric, 2001). Es decir, las RS dependerán de las condiciones y los contextos donde surgen, pero

también de las comunicaciones donde se generan y circulan y de su funcionalidad (individuo-realidad).

Abric (2001: 13) plantea que las RS son un sistema sociocognitivo, por ello describe sus componentes (cognitivo y social) de la siguiente manera:

\* *Su componente cognitivo*: la representación supone, lo hemos dicho, un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista una «textura psicológica» (Moscovici, 1976:40 [en Abric, 2001]), sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos.

\* *Su componente social*: la puesta en práctica de esos procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite y esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la «lógica cognitiva».

Estas características o componentes, prosigue Abric (2001), dificultan el análisis de las representaciones sociales al responder a una doble lógica (la psicológica o cognitiva y la social), aunado al contexto donde se sitúan los individuos y los grupos. Las dimensiones concentran en los actores la relación individuo y sociedad, mismas que no pueden entenderse una sin la otra. Esta dualidad indica que las RS dan sentido a las prácticas y las relaciones de los actores ya que se retroalimentan.

Sumado a lo anterior, según Abric (2001) las RS poseen cuatro funciones derivadas de la importancia que tienen en las prácticas y las dinámicas de las relaciones sociales: funciones de saber (permite entender y explicar la realidad), funciones identitarias (define la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos), funciones de orientación (conducen los comportamientos y las prácticas) y las funciones justificadoras (permite justificar a posteriori las posturas y comportamientos).

De las cuatro funciones, esta investigación se sitúa en la primera: La función de saber. Esta función se refiere al saber de sentido común que permite a los actores interiorizar un conocimiento en un marco comprensible para ellos, facilitando la comunicación social pues define el marco de referencia común de los grupos o de la sociedad (Abric, 2001).

Existen elementos clave que diferenciar para llegar a comprender las RS, ya que estos elementos entienden a los grupos sociales como estáticos porque utilizan y seleccionan una información que circula en la sociedad, a diferencia de las RS que presuponen un dinamismo. Estos elementos son: la imagen y la opinión.

La opinión es el primer acercamiento que hace el actor con algún objeto o, en este caso, concepto y se debe a que la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre algo y cómo es percibido por su par, y actúan en consecuencia (Moscovici, 1979). En este sentido, la opinión implica una acción, por su virtud predictiva (después de lo que dice un actor, se deduce lo que va a hacer) es una toma de posición, tal como lo indica Moscovici a continuación:

En forma más general, la noción de opinión implica:

- Una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera, acabado, independientemente del actor social, de su intensidad o sus características;
- Un lazo directo con el comportamiento; el juicio se refiere al objeto o el estímulo y de alguna manera constituye un anuncio, un doble interiorizado de la futura acción (Moscovici, 1979: 31).

A diferencia de las RS, la opinión es una reacción secundaria porque cuando un actor expresa su opinión sobre un objeto es porque ya se ha representado algo sobre éste (Moscovici, 1979). La opinión se da por la percepción que se tiene de un objeto.

La imagen, otro elemento que se debe diferenciar de las RS, es concebida como:

(...) reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto, es la reproducción pasiva de un dato inmediato. Podemos suponer que estas imágenes son una especie de "sensaciones mentales", impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro (Moscovici, 1979: 31).

La imagen depende del actor, son impresiones marcadas en nuestro cerebro y su función principal es seleccionar lo que viene del interior, pero sobre todo del exterior. Se pueden diferenciar de las RS, ya que éstas no consideran los cortes entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), es decir "el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común" (Moscovici, 1979: 31).

En esta diferenciación Moscovici es claro y expone que las RS son conjuntos dinámicos y cuya característica es:

(...) la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1979: 33)

Como sucede con la opinión y la imagen. Considero importante esta aclaración porque puede desviar la atención con el objeto ya que son conceptos parecidos pero no iguales, sino que forman parte del campo de la representación.

### **Dimensiones de las Representaciones Sociales**

La presente investigación retomará las tres dimensiones usadas por Moscovici para conocer las RS que tiene los docentes de educación secundaria sobre la calidad de la educación. Estas dimensiones

son: "la actitud, la información y el campo de representación o la imagen" (Moscovici, 1979: 45).

La dimensión información se relaciona, de acuerdo con Moscovici, "con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici, 1979: 45), en este caso es el conocimiento que los docentes tienen sobre la calidad de la educación, es decir, si conocen sus componentes, sus características o quienes comenzaron a hablar de ella. Así como el tipo de información, es decir, si es cercana al discurso oficial o no.

Por otro lado, el campo de representación, el cual:

(...) remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, por ello no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado. La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos. La amplitud de este campo, los puntos que constituyen su eje varían, engloban tanto juicios (...) como aserciones (...)" (Moscovici, 1979: 46).

Esta dimensión es la asociación que hacen los actores, la imagen cercana o alejada, sobre un objeto social. El campo de la representación puede referir directamente al objeto social o al conjunto que lo compone. Para lograr a conocer esta dimensión, en esta pesquisa, se usó la técnica de asociación de palabras o redes semánticas naturales (Figuerola, González y Solís, 1981; Reyes-Lagunes, 1993; Vera, 2005). Esto se explicará detalladamente en el apartado correspondiente a la metodología.

Finalmente, se aborda la dimensión actitud. Ésta "acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la

representación social” (Moscovici, 1979: 47). Dan cuenta del posicionamiento de los actores con respecto a un objeto social. De acuerdo con Moscovici “(...) nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979: 49). Debido a esto es considerada la dimensión que antecede a las dos anteriores.

Es decir, al adoptar una posición, los actores se informan y se crea una imagen del objeto social de su interés, esta es la característica principal de esta dimensión. Conociendo la actitud se sabrá qué orilló a los docentes a informarse y generar representaciones en torno a la calidad de la educación.

Las tres dimensiones de las RS darán una idea del contenido y sentido (Moscovici, 1979) respecto a la calidad de la educación. Por lo tanto, estas dimensiones son importantes para concretar los objetivos y responder a las preguntas de investigación que tienen como esencia conocer las RS de los docentes de educación secundaria sobre la calidad de la educación, por lo que también se retomaron en el diseño del instrumento así como en el análisis de la información.

### **La objetivación y el anclaje en las Representaciones Sociales**

Siguiendo los planteamientos, Moscovici menciona que “una representación social se elabora de acuerdo con dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje” (Moscovici, 1979: 75). En este sentido la objetivación se refiere a la constitución formal de un conocimiento, lleva a hacer real un esquema conceptual, materializa lo teórico. Este proceso presenta a su vez dos operaciones esenciales: naturalizar y clasificar. Una convierte en real al simbólico, la otra da a la realidad un aspecto simbólico. Cuando pensamos en calidad de la educación, los docentes realizan estos procesos. Los docentes se apropian del término cuando lo llevan a cabo, convierten en real lo que creen

que esto significa y al mismo tiempo le dan otro significado al concepto.

El anclaje se refiere a la "integración cognitiva del objeto representado dentro de un sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra" (Jodelet, 2008: 486). En el caso de la calidad educativa, el anclaje lo convierte en un saber útil, en un marco referencial. En otras palabras, la objetivación traslada la calidad de la educación al dominio del ser y el anclaje la delimita en el del *hacer* (Moscovici, 1979). Es una característica común en los sistemas de conocimiento social (Wagner, Hayes y Flores, 2011).

La objetivación muestra cómo los elementos representados de algo se integran en una realidad social; por otro lado, el anclaje permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las expresan. Estos procesos dan cuenta de cómo lo social transforma un conocimiento, como el concepto normativo de calidad educativa, en representación y cómo ésta transforma lo social (Jodelet, 2008) o las prácticas de los actores. "Así como la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace" (Moscovici, 1979: 123).

Es probable no lograr develar estas últimas características en esta investigación debido a la profundidad que implicaría continuar para conocer la objetivación y el anclaje en las RS. Sin embargo, es importante mencionar cuál es su papel en la teoría.

Realizar un estudio bajo esta teoría (RS) en docentes de secundaria es relevante debido a que sus prácticas (fundamentales en la consecución de los proyectos educativos Estatales) dependerán del sentido que le asignen a sus acciones dentro de su espacio escolar (Piña, 2004). La calidad de la educación ha servido como pretexto para acercarse a cómo interpretan los



docentes, a partir de las representaciones sociales, su realidad en un medio escolar particular.

### **La calidad de la educación como objeto social de las Representaciones Sociales**

El uso de la TRS en la investigación ha tenido un amplio desarrollo a partir de la publicación de la primera edición del libro *La Psychanalyse, son image et son public* de Serge Moscovici, en 1961 (y su versión en español en 1979). Dicha teoría tuvo su *Edad de oro* durante los años 90. En este periodo la producción de publicaciones y tesis en países de Europa y América del Sur, así como en Canadá, aumentó considerablemente con nuevos objetos sociales y distintas disciplinas a la de su origen (la psicología social), permitiendo de esta manera una verdadera transversalidad disciplinaria donde cada tradición intelectual se apropió de la teoría o parte de ella (Rouquette, 2010) aportando además otros elementos. De esta manera, comenzó la internacionalización de la teoría.

La internacionalización inició con la *Primera conferencia internacional* en 1992, misma que se realiza cada dos años en diferentes lugares. México fue sede de la *Cuarta conferencia internacional* en 1998, considerada una de las más sobresalientes (Rouquette, 2010). A partir de este evento académico, en México se desarrollaron trabajos en distintos ámbitos, uno de ellos el educativo. Este ámbito vio incrementada su producción de investigaciones (artículos en revistas, tesis, capítulos de libros y ponencias) después del "*Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos, celebrado en la ciudad de México en el otoño del año 2002*" (Piña y Cuevas, 2004: 110). Las producciones en el campo de la investigación educativa bajo la TRS, en México, han centrado su atención en actores educativos, instituciones, y procesos educativos, principalmente.

En el presente apartado se hace una revisión de trabajos de investigaciones de representaciones sociales afines al objeto de representación de esta pesquisa, la calidad de la educación en el nivel básico, con el propósito de contrastar sus principales elementos metodológicos. Como criterio, se seleccionaron tesis de posgrado (Maestría y Doctorado), en los cuales el objeto del estudio fuera las representaciones sociales, que trataran como objeto de representación la calidad de la educación en el nivel básico, específicamente de secundaria, y que el principal actor educativo fuera el docente. Sin embargo, durante la revisión no se encontraron tesis de representaciones sociales que aborden concretamente estos criterios. Por esta razón se amplió la búsqueda a otros actores educativos en el nivel superior y otros objetos de representación relacionados con la calidad de la educación.

Es importante mencionar que el tema de la calidad educativa, y sus derivaciones, ha sido muy recurrente en documentos recepcionales en su mayoría de nivel licenciatura, en las modalidades de tesis, tesina y ensayo. El número total de trabajos revisados de licenciatura fue de 48, en diversos programas, siendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la institución educativa que más trabajos ha realizado con un total de 28. En segundo lugar se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, cuyo total fue de 20 trabajos.

Asimismo, cabe destacar que existe un mayor número de tesis con temas como: políticas educativas, financiamiento, modernización de la educación, reformas educativas, gestión escolar y calidad de la educación, con enfoques metodológicos, métodos, y perspectivas teóricas distintas al de las representaciones sociales; así como vistos desde otros campos de conocimiento o tradiciones intelectuales distinto al de la Pedagogía, pero afín con la disciplina, como la Economía, la Administración, la Sociología, la Comunicación y las Ciencias Políticas, principalmente.

La totalidad de estos trabajos dan cuenta del interés de los futuros profesionales educativos y sociales, por esclarecer los significados así como los componentes y criterios de la calidad de la educación, a través de la revisión metódica e interpretación de las políticas educativas, las instituciones y su organización, y las interacciones y experiencias de distintos actores educativos y políticos.

### **Representaciones Sociales acerca de la calidad de la educación**

Para la revisión de los trabajos de representaciones sociales en torno de la calidad de la educación se consultaron las bases de datos de las bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN), y la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM). Los trabajos revisados fueron 63, mismos que se depuraron y seleccionaron de acuerdo con los objetivos y criterios afines a la presente investigación.

De estos trabajos, tres son de la UNAM, cuatro de la UPN y uno de la UAM. Sin hacer referencia a su institución de origen, de estos 8 trabajos cuatro son tesis que se apoyan en la teoría de las representaciones sociales, una en el nivel básico y como objeto de representación a la reforma de educación secundaria, y tres en el nivel superior cuyo objeto social fue la calidad de la educación. Los cinco restantes tienen como tema a la calidad de la educación en el nivel básico pero con distintos enfoques teóricos y metodológicos.

En la base de datos de la UNAM se revisaron en total 33 trabajos y, de acuerdo con los criterios ya mencionados, tres fueron las tesis seleccionadas: una de Doctorado, en Pedagogía, y dos de Maestría, una en Psicología y la otra en Comunicación. Esta última desde la perspectiva del análisis del discurso, más adelante justifico su selección para este apartado.

Por su parte, en la base de datos de la UPN- Ajusco se consultaron 29 trabajos de los cuales 20 son de licenciatura y 9 de maestría. La selección de acuerdo con los criterios fue de cuatro trabajos. Tres de la Maestría en Desarrollo educativo y uno de la Maestría en Educación. Finalmente, la base de datos de la UAM- Iztapalapa donde la búsqueda fue más específica seleccionando una del doctorado en Estudios sociales, cuya temática es afín con esta pesquisa. Los datos de estas tesis se mencionan en el siguiente apartado.

El orden de la descripción de los principales elementos de las tesis será: en primer lugar, los trabajos cuyo aparato teórico y metodológico sea el de las representaciones sociales y su objeto social la calidad de la educación, o un objeto relacionado; en segundo término las tesis cuyos temas son calidad de la educación desde otras aproximaciones teóricas y metodológicas. El seguimiento será: UNAM, UPN y UAM.

### **Revisión de tesis de Representaciones Sociales acerca de la calidad de la educación**

La tesis titulada *Representaciones sociales sobre la reforma en educación secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz*, es de los trabajos revisados el que más se acerca a los propósitos del este estudio por la relación de los objetos de representación, cabe mencionar que la calidad de la educación está considerada en las reformas y las políticas educativas. Presentada en mayo 2011 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM para obtener el grado de Doctora en Pedagogía, la autora Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión realizó un estudio pluri-metodológico bajo un enfoque procesual, el cual entiende al ser humano como productor de sentidos y significados (Banch, 2000), teniendo como objeto de representación a la reforma de educación secundaria (RES) implementada en el 2006. Los objetivos que guiaron esta investigación fueron "comprender las representaciones sociales

sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz” y “distinguir cuál es el grado de adhesión que los docentes tienen hacia la RES a partir de sus representaciones sociales”, entre otros.

Para concretar sus objetivos y recopilar el material discursivo, la autora aplicó como técnicas interrogativas a la entrevista en profundidad y el cuestionario. Estas técnicas fueron aplicadas a docentes de telesecundarias de 36 escuelas, como muestra representativa de diferentes localidades a lo largo y ancho del estado de Veracruz, dividido en tres sectores: norte, centro y sur.

Entre los hallazgos de esta investigación se encuentran que los docentes perciben que la reforma educativa es complicada y difícil de entender ya que, mencionan, tienen un contenido diferente al que se venía trabajando con anterioridad; por lo que perciben que ésta no los benefició. Asimismo, se encontró una relación entre las condiciones de las telesecundarias con los resultados educativos deficientes, por lo que el nivel de exigencia no corresponde con el apoyo de infraestructura y salarial.

Otro trabajo relacionado con esta investigación fue la tesis titulada *Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso*. Esta tesis de maestría en Psicología de la UNAM presentada por Víctor Manuel Andrade Medina en 1999, abordó el estudio de las representaciones sociales de la calidad educativa entre alumnos y profesores participantes en los programas de maestría en Educación y maestría en Psicología que se imparten en la Universidad de las Américas. A decir del autor, la importancia por realizar este estudio en la Universidad de las Américas (UDLA) se debió a que en esos años (1995) fue una alternativa de perfeccionamiento profesional para maestros de educación básica que deseaban realizar estudios de posgrado en un plan financiado por diversas instituciones (SEP-

UDLA-Banco de México) cuyo fin era contribuir a realizar mejoras a la educación básica. De acuerdo con el autor, su demanda aumentó debido al supuesto que al ser una institución privada el programa es de mejor calidad a diferencias.

En su estudio, Andrade se centra en identificar los elementos constitutivos de la representación, establecer la organización entre esos elementos identificando el núcleo central de la representación y los elementos periféricos y además verificar la centralidad y la jerarquía. Entre sus instrumentos se encuentran la asociación de palabras, que denomina Carta de Jacobi, además de la entrevista semiestructurada. Estos instrumentos se aplicaron mediante la estrategia de entrevistas telefónicas a 30 personas que fueron divididas en grupos de acuerdo con la carrera y si eran estudiantes o profesores. Para analizar la información utilizó diversas técnicas como el índice de frecuencia, el reconocimiento de términos "bisagra", el análisis de categorías temáticas, el análisis de contenido y de dominios, y el análisis de justificaciones verbales.

Los resultados de la investigación fueron descriptivos y comparativos entre grupos, donde la representación social de la calidad educativa está asociada a la identidad de los mismos. Entre los hallazgos destacan que el concepto calidad educativa no ha provocado una abierta discusión entre los grupos que logre integrar mayor consistencia al pensamiento colectivo, por lo que cada grupo manifestó diferencias conceptuales sobre este objeto de representación. Por ejemplo, para el grupo de psicólogos la educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan en los tiempos establecidos. Por otro lado, para el grupo de normalistas la calidad educativa está fundamentada sobre la base de un pensamiento humanista-racionalista.

Otras tesis que hicieron uso de la teoría de las representaciones sociales, y cuyo objeto de representación fue la calidad de la

educación, se encontraron en la maestría en Desarrollo educativo de la UPN y en el doctorado en Estudios sociales de la UAM. Una en cada institución de educación superior.

En la UPN, en abril del 2009, se presentó la tesis titulada *Las representaciones sociales de la calidad de la educación, en estudiantes de pedagogía de dos instituciones de educación superior: UPN-Ajusco y la Universidad Insurgentes*. El autor, Jorge Ayala Varela, propone como objetivo general de la investigación analizar, a partir de la teoría de las representaciones sociales, la categoría de calidad de la educación de los estudiantes de Pedagogía de dos instituciones de educación superior: la UPN-Ajusco y la Universidad Insurgentes. Se propuso los siguientes objetivos "analizar la categoría de calidad de la educación en la representación de estudiantes de Pedagogía"; "comparar las representaciones de calidad de la educación de los estudiantes"; y "examinar las afinidades o diferencias de los estudiantes en sus representaciones"; entre otros.

Se planteó como pregunta de investigación ¿Cuál es la diferencia entre la noción de calidad que se plantea en la política educativa hacia las instituciones de Educación Superior y la representación sobre la misma que realizan los estudiantes de Pedagogía de dos instituciones de educación superior?

Su línea heurística del trabajo fue que la calidad de la educación que se plantea desde la política educativa difiere de las representaciones que tienen los estudiantes sobre la misma y a su vez difiere en los alumnos de universidades pública y privada.

El estudio se realizó bajo el enfoque plurimetodológico y utilizando como instrumentos el cuestionario y la carta asociativa, considerando además una muestra de 60 estudiantes: por un lado, 36 de la Universidad Insurgentes distribuidos en los cuatrimestres 2°, 5°, y 8° de la Licenciatura en Pedagogía; y,

por el otro, 24 estudiantes de 2° y 8° semestre de la misma licenciatura de la UPN-Ajusco.

Los hallazgos fueron una sorpresa para el propio autor, como el mismo lo menciona. Como resultado del análisis, la idea era hacer un comparativo entre las dos instituciones, sin embargo, en el comparativo los resultados fueron similares. Al respecto, el autor menciona que si bien las condiciones institucionales, de infraestructura, de programas o de actividades defiere de forma importante entre ambas, el pensamiento de los jóvenes obedece en gran medida a sus condiciones fuera de la escuela, familiares, de trabajo o a sus historias personales, las cuales están necesariamente ancladas en una construcción colectiva acerca de lo que significa ser estudiante universitario, las actividades que esto implicará, las expectativas que se pueden tener y en consecuencia de lo que ha significado o se puede esperar de una educación de calidad. Un aspecto a destacar entre los resultados es el de los valores ligados a la calidad educativa, valores como el compromiso, responsabilidad y profesionalismo.

Otro trabajo que se revisó fue la tesis titulada *Identidad y Representaciones Sociales en torno a la calidad de la educación en académicos de cuatro Universidades Públicas: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma Metropolitana y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* presentada en agosto del 2010 para obtener el grado de doctor en Estudios sociales por la UAM-Iztapalapa.

En este trabajo, la autora María Irene Silva Silva se plantea como objetivo general "indagar en torno a la Identidad Profesional y las Representaciones Sociales, que están relacionadas con las prácticas que despliegan los académicos de los Cuerpos Académicos Consolidados en un espacio específico, la Universidad Pública, y su relación con la calidad de la educación". Entre sus objetivos particulares destaca "identificar si al interior de la población



de estudio existe una incoherencia dinámica entre sus Representaciones Sociales en torno a la calidad de la educación y sus prácticas laborales”.

Metodológicamente, se basó en un enfoque mixto de investigación. Para las identidades profesionales empleó el método biográfico obteniendo la información a través de la entrevista, y para las representaciones sociales se usó el *multimétodo* mediante la asociación libre y cuestionarios de categorización. El muestreo se basó en dos tipos: el muestreo de tipo intencional y de criterio (para las entrevistas y la asociación libre), y el muestreo probabilístico simple (para el cuestionario).

Como hallazgos de este trabajo encontramos que, por ejemplo, en el caso de los académicos de la Universidad Autónoma de Querétaro consideran que son los posgrados de alto nivel el elemento que estructura su representación social, lo que para ellos es la calidad de la educación. Por su parte la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla mencionan que es la actualización de los programas educativos el elemento que representa la idea que ellos tienen en torno a la calidad de la educación, al igual que los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Estos trabajos, con alcances distintos, buscan explorar el conocimiento de sentido común de algunos de los actores educativos en torno al concepto calidad de la educación a través de la teoría de las representaciones sociales. Cada trabajo, con planteamientos parecidos, aportó una aproximación diferente de la realidad educativa. A continuación describiré otros trabajos con aproximaciones teóricas y metodológicas distintas pero con inquietudes relacionadas entre ellas y a las de esta investigación.

## Revisión de tesis sobre calidad de la educación y Educación Básica

Las tesis que a continuación se describen pertenecen a programas distintos de maestría. Una es la maestría en Comunicación de la UNAM y tres son de la UPN, dos de la maestría en Desarrollo educativo y una de la maestría en Educación.

El trabajo titulado *El análisis del discurso del concepto de la calidad educativa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el periodo 2000-2006*, de la autora Claudia Gabriela del Río Rodríguez y presentada en 2008 para obtener el grado de Maestra en Comunicación por la UNAM, fue una tesis que estudia el discurso de un actor político de gran peso en México y uno de los más grandes de América Latina: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La autora expone que el enfoque del análisis del discurso, basado en la propuesta de Van Dijk, permite reflexionar sobre la construcción del discurso como un proceso comunicativo que va desde la utilización de un lenguaje convencional utilizado por los actores involucrados, destacando, la circulación y reproducción de múltiples conceptos que a su vez son producto de otros discursos que se dan alrededor de la calidad educativa y que se hacen presentes en el momento de desmenuzar el concepto.

Delimita su estudio al sexenio del expresidente de México Vicente Fox Quesada donde revisa los principales documentos (acuerdos) firmados entre el gobierno federal y el SNTE, en el periodo 2000-2006. De la misma manera, relaciona el concepto regido en las políticas educativas nacionales con los emitidos por tres organismos internacionales: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Un aspecto que es necesario destacar en esta tesis es su visión a futuro ya que la autora no descarta la posibilidad de complementar esta investigación con un enfoque interdisciplinario en donde converjan la Sociología, Ciencias de la Comunicación y la Psicología, para poder incluir la categoría de las *representaciones sociales* con una visión más amplia del concepto.

Esta tesis analiza los principales documentos pero no se acerca a la interpretación de los distintos actores educativos en torno a la calidad de la educación, sin embargo, su aportación es importante.

Otro trabajo de maestría, pero de la UPN, es la tesis titulada *Expectativas que sobre la calidad de la educación tienen los maestros y maestras de educación básica en la ciudad de León, Guanajuato.*, presentada por Berta Lucía Robledo en 2002 dentro de la maestría en Desarrollo educativo. Tuvo como objetivos generales: 1) conocer las expectativas que sobre la calidad de la educación, poseen los maestros y las maestras de la educación básica en la ciudad de León, Guanajuato. 2) analizar el concepto que sobre la calidad de la educación poseen los maestros y las maestras de Educación Básica en la ciudad de León, Guanajuato.

El enfoque metodológico es cuantitativo, haciendo uso de la estadística inferencial para analizar e interpretar los resultados obtenidos en los cuestionarios.

La variable de estudio dependiente fue el concepto de calidad y la independiente fue el nivel escolar de la educación básica. La muestra del estudio se conformó de 286 escuelas de las cuales 103 eran secundarias, 129 primarias y 54 preescolar. Los cuestionarios se aplicaron a un docente por escuela elegido aleatoriamente del total que laboran en ella.

Entre los hallazgos de esta tesis, la autora menciona que el concepto de calidad (por su carácter polisémico) depende del contexto en que se encuentra la escuela y de las relaciones que se establecen entre ambos. La orientación respecto a la calidad que preocupa a los docente es el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, sin embargo, siguen arraigados los fundamentos en donde lo más importante son los resultados cuantificables como son los cambios de conducta o altas calificaciones en los exámenes. Vinculado a lo anterior, la autora encuentra que su muestra justifica su práctica desde un tipo de teoría educativa que, de acuerdo a la información, es el de la Tecnología Educativa.

Por otro lado, los siguientes trabajos se enfocaron a ver la calidad de la educación a través de la práctica docente. La tesis titulada *La práctica docente en la implementación de la política educativa. Una aproximación desde el programa escuelas de calidad*, presentada en por Maricela Martínez Malagón, tiene por objetivo analizar la diferencia entre las dimensiones prescriptiva y positiva de la práctica docente e identificar las consecuencias de omisión en el diseño de las políticas educativas.

Esta investigación, en esencia, busca reflexionar sobre el trabajo docente en el éxito y/o fracaso en las políticas educativas; parte del supuesto de que durante mucho tiempo se ha otorgado a los maestros un estrecho margen de participación en la toma de decisiones y se ha menospreciado su función al considerar que su práctica se reduce a la simple ejecución de reformas y programas educativos. El enfoque metodológico corresponde al cualitativo y su método fue el estudio de casos. Los instrumentos aplicados van de la entrevista a 38 docentes, haciendo además investigación documental, y observaciones en una escuela secundaria diurna de la Ciudad de México inscrita al Programa Escuelas de Calidad.

Entre los hallazgos encontrados en esta investigación destacan: el Programa Escuelas de Calidad tuvo una difusión particular donde la información no llegó a todos los profesores al mismo tiempo, ni de

la misma manera, de tal forma que sus reglas de operación se interpretaron y reinterpretaron prácticamente de forma individual; los profesores de la escuela se sintieron atraídos por las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de trabajo pero les preocupaba que esto fuera contraproducente y se convirtiera en una carga más de trabajo; la organización escolar de este caso provocó descontentos en los profesores a la hora de diseñar el proyecto escolar pues consideraban que los objetivos de éste se alejaban de los problemas reales de la escuela, por lo que no todos los profesores participaron, provocando que las autoridades del plantel utilicen herramientas institucionalizadas para aparentar el buen funcionamiento del programa. En resume, la autora a través de esta investigación encuentra un profundo desinterés por parte de los docentes ante las demandas de la política educativa, materializadas en el Programa Escuelas de Calidad.

Finalmente, la tesis titulada *La práctica docente en escuelas de calidad: el caso de la escuela primaria bilingüe "Diez de Mayo" de Nequeteje, Ixmiquilpan, Hgo.*, presentada por Solís Casta Escudero en mayo del 2010 para obtener el grado de maestro en Educación, tiene por objetivo identificar los significados de los actores (docente) de la forma y sentido en que lleva a cabo su enseñanza y estructuras del ambiente de aprendizaje. El fin de la investigación es conocer la práctica docente a partir del Programa Escuelas de Calidad en una escuela perteneciente al Subsistema de Educación Indígena, y donde hablan hñahñu.

El proceso de investigación durante el estudio de campo que siguió el autor fue realizado en dos etapas, en el que a través de entrevistas, cuestionarios, video, y cuestionario de autoevaluación de la práctica (con base en el video), obtuvo la opinión del director y los docentes de la escuela seleccionada, y además obtuvo opiniones de tres integrantes del Consejo Escolar de Participación Social, dando otro tipo de información de cómo es

percibido el trabajo docente desde fuera. Se siguió un enfoque cualitativo porque, menciona el autor, trata de encontrar los procesos que permitan entender la influencia del enfoque de la calidad educativa en el quehacer del docente. El análisis de los datos se realizó mediante la lectura y categorización de la información de la cual procedió a agruparse de acuerdo con cada categoría.

Los hallazgos de esta investigación giran en torno a las carencias que presenta la educación indígena debido a que no existen metodologías didácticas apropiadas ni materiales educativos adecuados, además que varios docentes aunque pertenecen a algún grupo étnico no sienten empatía hacia estos, situación que obedece a su histórica trayectoria escolar pues los únicos referentes que tienen son los adquiridos desde la escuela convencional en la que la revaloración de lo indígena no estuvo presente, y es a través de este estudio cómo se observa que los docentes adolecen de una capacitación adecuada para ser competentes para desarrollar una verdadera educación de calidad tal como lo establecen el PEC y la propia educación intercultural bilingüe. En el caso de la escuela donde se realizó el estudio, los docentes y directivos, como los alumnos y padres de familia, llevan a cabo lo que para ellos significa una escuela de calidad, *"aquella en la que la propia infraestructura y los equipos con que cuenta permite que existan las condiciones para desarrollar un trabajo educativo con calidad, ya que teniendo todo esto el personal de la escuela podrá llevar a cabo sus labores de la mejor forma posible y con mayor compromiso para garantizar un máximo aprovechamiento en los alumnos"*.

Cada una de estas investigaciones presentan características fundamentales y a considerar para el estudio *La Calidad de la Educación: Representaciones Sociales de Docentes de Educación Secundaria del Distrito Federal*.

Las investigaciones son un ejemplo de la preocupación por indagar a partir de los actores educativos lo que interpretan sobre el concepto calidad de la educación debido a su polisemia. La relevancia de estos trabajos con la presente investigación es que logran vincular la teoría de las representaciones sociales con la calidad de la educación y además parten del análisis de políticas educativas, y de las experiencias y opiniones de los docentes, así como de la observación de sus prácticas escolares cotidianas con relación a la calidad de la educación.

## **CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA**

Un primer acercamiento empírico con docentes de secundaria permitió considerar la selección de una metodología adecuada a los planteamientos teóricos de la investigación. A continuación se presenta el procedimiento para la selección de esta metodología.

La Educación Básica se compone de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Este último nivel, se volvió obligatorio el 5 de Marzo de 1993 (SEP, 1993), olvidado hasta ese momento (Sandoval, 2000), es el lugar donde se desarrolló esta investigación. Se cursa por tres años y representa el tránsito de estudiantes niños a adolescentes y el puente entre la educación primaria y la educación media superior. A decir de Sandoval (2000: 15), la educación secundaria puede considerarse como “la ‘caja negra’ (o una de las ‘cajas negras’) del sistema educativo, al que se vuelve la mirada cuando estalla algún problema referido a la formación que este nivel brinda a su población escolar” debido a la desarticulación que aún existe entre la primaria y la secundaria y de ésta con la educación media superior. Las reformas buscan resarcir estas problemáticas mediante cambios curriculares que articulen los niveles transitando a un modelo basado en competencias (SEP, 2011; Székely, 2010) cuya meta es mejorar la calidad de la educación.

La educación secundaria ha sido considerada como la prolongación de la educación primaria, lo que significa que no se considera como un nivel mayormente cursando por adolescentes (Reyes, 2009), circunstancia que redefine las prácticas que proponen los documentos oficiales en la cotidianidad de los actores, como la de los docentes. Esto hace relevante conocer sus representaciones sociales sobre hechos educativos que construyen y modifican con el tiempo. La educación secundaria se imparte bajo cinco modalidades escolarizadas: secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias, secundarias para trabajadores y las secundarias



comunitarias; y también a través del sistema de educación abierta o para adultos (INEE, 2008).

El Distrito Federal cuenta mayormente con secundarias generales y técnicas por su carácter urbano (INEE, 2008), sin embargo, este primer acercamiento se realizó con docentes de telesecundarias, por la oportunidad de acceder a ellos, en una supervisión escolar de la región sur de Veracruz en Junio del 2012. En ese momento, los docentes manifestaron una actitud reservada ante la temática de esta investigación (calidad de la educación) ya que pensaron se trataba de una evaluación. Esta preocupación respondía a la incertidumbre de una nueva reforma educativa debido a que el 1 de Julio se celebrarían elecciones, lo que significaba un cambio de régimen gubernamental y consecuentemente cambios en la educación, que manifieste su proyecto político.

Durante este acercamiento existieron comentarios relativos al mencionado momento político. Diez docentes atendieron a la solicitud de contestar el instrumento. En la explicación del objetivo del instrumento y de mencionar la procedencia de la Universidad, la UNAM, y al programa a la que serviría, siendo estudiante de esa institución, les era inevitable preguntarme si pertenecía al movimiento #YoSoy132<sup>2</sup>. Esto causó cierta precaución en los docentes que accedieron a responder el instrumento.

---

<sup>2</sup> Este movimiento se gesta a raíz de las críticas que recibió, en ese entonces, el candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto en la Universidad Iberoamericana, en la Ciudad de México el 11 de mayo del 2012, donde hacían referencia a las acciones y decisiones tomadas durante su gobierno del Estado de México.

El movimiento #YoSoy132 comenzó en la Universidad Iberoamericana y después involucró a jóvenes de las distintas Universidades, en un primer momento, de la ciudad de México y posteriormente se extendió a las demás Universidades e Instituciones de Educación Superior en todo México. Su objetivo fue "exigir el derecho a tener una democracia auténtica y en repudio a la dictadura mediática" (Poy, 2013). Entre estas Universidades e Instituciones de Educación Superior destacan la Universidad Iberoamericana (Uia), como ya se mencionó, y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), entre las Privadas, y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre las Públicas, que participaron activamente.

Se pudo observar que estas declinaciones se debían a que gran mayoría de estos docentes estaban afiliados al Partido Revolucionario Institucional (PRI) y además porque pensaban que era parte de una evaluación por parte de la supervisión escolar. Este acercamiento hizo notar las posibles dificultades que se pueden encontrar, sobre todo, en el nivel Básico del Sistema Educativo Nacional, donde las afinidades políticas vinculadas a las sindicales convergen, o por lo menos eran notorias en ese momento. Cabe mencionar que los docentes de esta zona pertenecen a la sección 32 del SNTE, que en el momento de las elecciones demostraron su apoyo a través de la participación de sus afiliados en las convocatorias a los mitin que el candidato del PRI, Enrique Peña Nieto, hiciera en el Estado de Veracruz, como los sucedidos el 15 de mayo del 2012 en Misantla y Córdoba donde asistieron aproximadamente 25 mil docentes de todo el Estado y además afiliados a esta sección (León, 2012). Las situaciones que se presentaron sirvieron para tomar las debidas precauciones al acercarse a la muestra de docentes seleccionada para este estudio.

De esta manera, entre las aportaciones de este primer acercamiento se destacan: 1) Especificar con claridad en el instrumento que no se trata de una evaluación. Esto porque al ser un instrumento con preguntas cerradas y sobre un tema al que se les relaciona directamente, algunos docentes se mostraron reservados y optaron no contestarlo; 2) Dejar claro que el instrumento no venía de la SEP ni del SNTE, ya que al pensar primero que era parte de una evaluación ellos se preguntaban quién solicitaba el llenado del instrumento demostrando una actitud de desconfianza; 3) Procurar que el docente comprendiera que lo importante para este estudio eran sus opiniones, representaciones sociales, sobre un tema específico, para que no sintieran que con sus respuestas pudieran existir represalias en su trabajo; 4) Y, finalmente, que una vez terminado el estudio se hará una retroalimentación de la información con las autoridades inmediatas para que conozcan los resultados.

La dificultad de lograr que los docentes accedieran a responder de manera natural el instrumento llevó a considerar una metodología perteneciente al paradigma interpretativo con métodos y técnicas que capten las representaciones sociales de los docentes sin que piensen que es una evaluación de un conocimiento especializado.

La pertinencia de este paradigma en la presente investigación estriba en que indaga sobre las construcciones que los actores sociales hacen de su realidad a través de una serie de esquemas simbólicos intersubjetivos de normas que orientan, guían y determinan su conducta así como sus acciones y prácticas, y que cuya finalidad es orientar a los actores en su medio sociocultural (Schutz, 1995). De esta manera "lo real" o lo "válido" son tales por el acuerdo que establecen los participantes" (Popkewitz, 1988: 72). Los actores, o participantes, crean y recrean en la vida cotidiana, a través de la subjetividad de sus significados, la realidad social (Piña, 1998; Aguayo, 2013).

En otras palabras, este paradigma busca interpretar o comprender la construcción social de la realidad desde la experiencia de los actores implicados, considerando además el contexto histórico-social en el que se desenvuelven (Berger y Luckman, 1968). Asimismo, las representaciones sociales forman parte de esta interpretación intersubjetiva que realizan los actores para hacer inteligible su realidad (Moscovici, 1979). Al respecto Jodelet (2008: 473) menciona que se trata de "un conocimiento socialmente elaborado y compartido" que participa en la construcción de la realidad común.

En este sentido, se asume que el objeto de estudio presenta cierta particularidad que lo hace difícil de captar (representaciones sociales de alguien sobre algo) y que se sitúa en el conocimiento de sentido común de grupos o comunidades de actores donde la diversidad es una característica primordial que debe considerar la

teoría. Para ello se requiere que los actores formen parte de grupos representativos y diversos. De modo que, y en correspondencia con el objeto de estudio, el ámbito donde se realiza la investigación y la teoría que la guía (Piña, 1998), se planteó la necesidad de atender estas particularidades para seleccionar una estrategia que haga uso de distintos métodos y técnicas con el objetivo de develar las representaciones sociales. A este tipo de metodología se le conoce como aproximación plurimetodológica (Abric, 2001).

En esta investigación se recupera el planteamiento del mismo autor, Abric (2001), sobre la necesidad de emplear una metodología adecuada que se fundamente en la utilización de métodos y técnicas complementarias para aprehender las representaciones sociales debido a que los estudios de este tipo se enfrentan con dos problemas metodológicos (Abric, 2001). El primero de éstos es la recolección de la información ya que ninguna de las técnicas metodológicas por sí solas permiten recoger conjuntamente las 3 dimensiones que componen a las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación (Moscovici, 1979). Cabe mencionar que esto no significa que se haga uso de métodos y técnicas indiscriminadamente, pues ya pertenecen a una tradición de investigación que condicionan su selección (Laudan, 1977), razón por la cual se debe tener claro el sentido ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación cuyo objetivo sea buscar la coherencia teórica en los planteamientos del estudio, con la finalidad de seleccionar los métodos o técnicas más apropiados.

Para lograr este objetivo se optó por aplicar dos métodos que permitieron captar las tres dimensiones mencionadas y, a partir de éstos, diseñar un instrumento cuyas técnicas lograran acercarse a la realidad de los actores educativos de este estudio (los docentes). Estos métodos son el interrogativo y el asociativo (Abric, 2001). El método interrogativo busca captar una expresión

de los actores sociales dirigida al objeto social o de representación que se está estudiando (Abric, 2001: 54). Por otro lado, el método asociativo recolecta las expresiones de los actores de forma natural y espontánea (Abric, 2001), explora cómo es representado un objeto social a través de la memoria, específicamente la memoria semántica, la cual realiza un proceso de reconstrucción y recuperación de información almacenada sobre la realidad social (Figueroa, González y Solís, 1981). Cabe mencionar que esta característica, la dualidad de métodos, convierte a la presente investigación en empírica, no en empirista que denota otro paradigma epistemológico: el positivista o empírico analítico (Piña, 1998; Popkewitz, 1988). Significa que a través de estos métodos se obtendrán datos cuantitativos pero con la finalidad de hacer énfasis en lo interpretativo de los mismos (Piña, 1998).

### **Método interrogativo**

El método interrogativo, como se mencionó, "consiste en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación del estudio" (Abric, 2001: 54). Entre las técnicas de este método se encuentra el cuestionario, la entrevista, las tablas inductoras, los diseños y soportes gráficos y el enfoque monográfico. En esta investigación se hace uso del cuestionario.

### **Cuestionario**

El cuestionario, de acuerdo con Abric (2001), es la técnica más utilizada en los estudios de representaciones sociales. Su característica principal es permitir "introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación" (Abric, 2001: 56). Esta técnica consiste en una serie de preguntas y respuestas previamente establecidas y estrictamente normalizadas, cuya finalidad es determinar posibles

relaciones entre las respuestas de uno y otro informante (Rodríguez, Gil, García, 1996). A diferencia de la encuesta, en el cuestionario la relación entre encuestador y encuestado es impersonal, es decir, quien aplica no interviene haciendo las preguntas para posteriormente subrayar las respuestas, sino que éste sólo se limita a entregar el cuestionario al informante para que lo conteste.

El cuestionario permite captar la información de grupos numerosos de actores. En este sentido, un elemento fundamental para su diseño es la claridad de su contenido. Esta característica permite que el mayor número de preguntas sean contestadas y, por ende, que la información no se disperse o sea sesgada. Este contenido, además, estará diseñado en correspondencia con los planteamientos de la investigación, es decir, a partir de los objetivos y supuestos de la misma ya que:

La forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad. Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco conceptual. El tipo de respuestas que obtiene son explicables desde ese mismo esquema conceptual. Se solicita para comprobar los supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario (Rodríguez, Gil, García, 1996:186).

Otro aspecto que se cuidó en el diseño del cuestionario fue su extensión. Esto permitió que los docentes dedicaran poco tiempo a su llenado y no lo vieran como un obstáculo en sus actividades cotidianas. La consigna, o párrafo introductorio, de esta técnica se redacta de manera elocuente y directa para dar a conocer la finalidad del estudio y hacerles entender que la información que se proporciona se tratará de manera profesional solicitando entonces que sus respuestas fueran espontáneas, claras y precisas.

Era importante dejar claro que el cuestionario no formaba parte de una evaluación institucional debido a la temática (calidad de la educación) y al momento histórico que estábamos viviendo en ese momento.

El siguiente paso fue comenzar a diseñar un instrumento que contuviera información relevante para los objetivos de este estudio. De esta manera, se consultó la información de los planes y programas de la última reforma educativa (2006, 2011) debido a que son los documentos oficiales más cercanos a los docentes, como norma a cumplir u orientaciones a seguir (Díaz-Barriga, 2009). Durante el diseño se revisaron estos documentos con el objetivo de identificar los principales rasgos o criterios que prevalecen y refieren a la calidad de la educación de acuerdo con la SEP y el SNTE, instituciones que más influyen en las prácticas de los docentes. Una vez obtenida la información se procedió a identificar los grandes temas que en su conjunto conforman la calidad de la educación. De esta manera, la calidad de la educación es entendida por los temas: evaluación de docentes, evaluación de los aprendizajes, cumplimiento con estándares curriculares, cobertura, uso de materiales educativos, y otros más como la inclusión y la equidad educativa, así como el que refiere al enfoque por competencias. A partir de esto se diseñaron las preguntas.

El cuestionario se constituyó de 20 preguntas cerradas. Estas preguntas buscaron conocer dos dimensiones: la actitud y la información. Además de estas dimensiones, algunas preguntas se realizaron para identificar el perfil de los informantes donde se les preguntó el sexo, la edad, los años de antigüedad, el número de horas semanal que trabaja, el número de grupos, un estimado del número de alumnos, si pertenece al Programa Carrera Magisterial y en caso de que su respuesta fuese positiva a qué nivel pertenece, finalmente se le preguntó si la escuela donde trabaja está en el Programa Escuela de Calidad. Es decir, una

sección indagó la información que describieran a los docentes a partir de categorías nominales, ordinales o de agrupación que permitieran realizar cruces entre los datos. Las siguientes preguntas se diseñaron tomando como referencia la información de los documentos oficiales mencionados. Se buscó proporcionar a los informantes las respuestas que se aproximen a sus posibles asociaciones sobre las preguntas (Rodríguez, Gil, García, 1996) con la finalidad de conocer el grado de información y la actitud que los docentes manifestaron.

Para determinar el tipo de actitud (positiva, neutral, negativa) se crearon respuestas ordinales cuyas opciones múltiples respondieran a una jerarquía, correspondientes a una escala tipo Likert. Este tipo de escala consiste en presentar al informante una afirmación sobre el objeto de estudio para que elija una de las cinco posibles respuestas, o escala de cinco puntos, y así determinar la reacción de los actores (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2006). Una estrategia para determinar con mayor facilidad la actitud que los actores manifiestan tener sobre el objeto de representación fue la inclusión de preguntas redactadas como afirmaciones positivas o favorables y afirmaciones negativas o desfavorables (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2006), de esta manera, si las respuestas se inclinan al tipo de pregunta, la actitud será más fácil de conocer.

### **Método asociativo**

El siguiente método utilizado fue el asociativo. Este método consiste en recoger la información de los actores de manera espontánea; no es controlado, lo que convierte que las respuestas sean auténticas (Abric, 2001) y naturales. Las asociaciones generadas a través de la memoria de los actores sobre algún término central, o red semántica, develarán los significados que tengan sobre el mismo. Aquí el significado es el resultado de un



proceso de organización cognitiva, de reconstrucción de la información o estructuras, que generan los actores con relación a un concepto o término detonador que refiere a algo, que puede ser el objeto de investigación, y que se determinará a través de la red que se genere (Figueroa, González y Solís, 1981; Reyes-Lagunes, 1993). De esta manera, el significado es "un código de información relativo a un objeto en particular, el cual depende de una base social consensuada" (Vera, 2005: 494).

### ***Redes semánticas naturales***

En esta investigación se entendió a la red semántica de un concepto como "aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reestructivo, y que esta estructura y organización deben permitir un plan de acción, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos" (Mora, Palafox, Valdez y León, 1984 en Reyes-Lagunes, 1993: 84). Y es natural porque estas estructuras las generan los propios actores (Figueroa, González y Solís, 1981). De esta manera, las redes semánticas naturales son el resultado de la "organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales como conjunto dan significado" (Reyes-Lagunes, 1993: 84). Es decir, el significado de un concepto se puede determinar a partir de las relaciones generadas por los actores con otros conceptos en la memoria (Figueroa, González y Solís, 1981), lo que genera, a su vez, una interpretación individual de la realidad social (Vera, 2005).

La técnica de redes semánticas naturales, o asociación de palabras, consiste en la creación de una lista de palabras (definidoras) por parte de los actores a partir de un término central o palabra estímulo. De esta lista se le pide a los informantes que las jerarquice donde 1 es la de mayor valor (Reyes-Lagunes, 1993). Jerarquizar las palabras da la posibilidad

de conocer la valoración que hacen los actores desde su sentido común, esto lo hace diferente a la asociación libre de palabras (Abric, 2001). Esta es una característica importante para la técnica ya que las palabras que escriban los actores no tendrán la misma importancia, o no podríamos saberlo, hasta que se le asigne un valor jerárquico.

El uso de esta técnica permite acceder empíricamente a la organización cognitiva que hacen los actores sociales sobre algún objeto de la realidad indicando la representación individual de una información construida socialmente, lo que supone su actuar ante este objeto. Esta técnica corresponde a las dimensiones campo de representación y la de actitud de las representaciones sociales.

Considerando lo anterior, para esta investigación se buscó que el instrumento se sometiera a la revisión de dos expertos investigadores con experiencia en el diseño de este tipo de técnicas y conocedores de la teoría para que sus observaciones orientaran no sólo la claridad de las preguntas o la redacción de las mismas, sino para que la información obtenida lograra concretar los objetivos de la investigación. Posteriormente se realizó un estudio piloto con docentes cuyas características se aproximaran a la de los seleccionados para este estudio. Las características de esta muestra se explicarán más adelante.

Con una versión preliminar del instrumento se procedió a realizar el estudio piloto del mismo. El estudio piloto tiene la finalidad de depurar al instrumento permitiendo que las preguntas que no sean claras se reformulen y obtener la información necesaria para concretar el objetivo general de la investigación.

En este sentido, se pilotearon 10 instrumentos a docentes de secundaria. La selección de los docentes no tuvo otro criterio, por lo que los instrumentos fueron contestados por docentes que

han estado frente a grupo, unos con pocos años de experiencia y otros con muchos años aunque no solo frente a grupo sino también con cargos administrativos, como directores y asesores técnicos pedagógicos (ATP). Durante el estudio piloto se tomó el tiempo que dedicaron los docentes para contestar el instrumento. En promedio tardaban de 30 a 40 minutos, esto se redujo para su versión final a 10 minutos como mínimo y 15 minutos como máximo.

Los docentes expresaban que, en general, el instrumento era muy extenso. A partir de esto se unieron o eliminaron unas preguntas y se clarificaron las que parecían confusas o difíciles de comprender. Además, también consideraron que el tema era relevante por lo que sus precisiones fueron de gran importancia. A partir de estas consideraciones se justificó el uso de la técnica de redes semánticas naturales que explorara la representación del objeto social en cuestión.

Además de la opinión de expertos y al pilotaje con docentes, el pilotaje del instrumento también se realizó a compañeros del posgrado en Pedagogía de la UNAM con experiencia en el nivel básico, específicamente en secundaria. Las aportaciones de estos tenían doble intención: a) que sus comentarios fueran generados a partir de su experiencia en ese nivel educativo y; b) además de profesores, se trata de investigadores en formación. La mayor parte de las aportaciones de los docentes, de los compañeros y la de los especialistas se integraron en la versión final del instrumento. Una vez depurado el instrumento, el siguiente paso fue identificar las escuelas para su aplicación final.

### **Procedimiento**

La aplicación del instrumento se desarrolló en tres escuelas de la ciudad de México. Dos ubicadas en la delegación de Iztapalapa y una en la delegación Cuauhtémoc. A continuación se describirá el procedimiento de la aplicación del instrumento.

Considerando las dificultades para acceder a las escuelas secundarias se procuró que el instrumento estuviera redactado con las instrucciones claras y precisas. Para las escuelas ubicadas en Iztapalapa la única condición fue dejar que los instrumentos sean distribuidos o aplicados por personal elegido por las direcciones bajo el argumento de no sacar a los docentes de sus actividades cotidianas. En la escuela ubicada en la delegación Cuauhtémoc fue diferente. Aquí los docentes con horas libres fueron llamados a la sala de juntas para la aplicación del instrumento donde se les dio a conocer las instrucciones de manera grupal, e individual a quienes se integraban.

Se determinó unir las dos técnicas (cuestionario y redes semánticas) en el mismo instrumento para no saturar a los informantes. El propósito manifestado en éste fue conocer la opinión que tienen los docentes acerca de la calidad de la educación. Asimismo, se le dio a conocer a los docentes que la información que proporcionen sería anónima y confidencial, y se subrayó el hecho de que no se provenía de instancias oficiales como la SEP o el SNTE, puntualizando que el instrumento no es una evaluación sino que formaba parte de una investigación educativa. Finalmente, se les pidió a los informantes contestaran sin recurrir a ningún material especializado sobre el tema.

La primera de las dos técnicas del instrumento fue la asociación de palabras, o redes semánticas naturales. La instrucción se construyó a partir de los planteamientos teóricos de la propia técnica, de esta manera se le solicitó a los docentes que escribieran 3 palabras con las que asocie el tema (palabra estímulo) que se le propone para que posteriormente se las jerarquizaran, donde 1 es la de mayor importancia. Se les pidió evitaran el uso de artículos (el, la, los, las, uno, una, etc.) y conjunciones coordinantes (y, o, etc.).

Con el objetivo de que la instrucción tuviera impacto y mayor comprensión, se les mostró a los docentes un ejemplo. El ejemplo se retomó de los aportes de Isabel Reyes-Lagunes (1993) donde se propone a los informantes el concepto "MANZANA", como palabra estímulo, por ser una palabra neutral y universalmente conocida. Posteriormente, se presenta una pequeña tabla con dos columnas. En la primera columna se pide que anoten tres palabras con las que asocien MANZANA, como por ejemplo FRUTA, ALIMENTO, ROJO; y en la segunda se pide que anoten la jerarquización de las mismas donde 1 es la de mayor importancia.

Las palabras estímulo seleccionadas para esta técnica fueron: Calidad de la Educación, Evaluación, Reforma Educativa, Carrera Magisterial y Educación por Competencias. Además se integraron tres palabras más relativas a la temática pero no tan generales sino más específicas y no tan discutidas a nivel nacional, estas fueron: Tutoría, Educación Inclusiva. Finalmente, se integró al Programa Escuelas de Calidad. Los resultados de las palabras Tutoría, Educación Inclusiva y Programa Escuelas de Calidad se considerarán en otro documento para profundizar en las primeras 5 mayormente discutidas a nivel nacional e internacional por diversos actores sociales.

En el caso del cuestionario, se procuró diseñar las preguntas cuyas respuestas respondieran a una opinión o valoración sobre el objeto social y que no se confundieran con preguntas que midieran algún conocimiento especializado. Al ser una técnica muy utilizada, los docentes se sintieron familiarizados con la misma. Sin embargo, esta cualidad para algunas preguntas donde se buscaba jerarquizar una respuesta, ellos omitieron la consigna de jerarquización respondiendo de manera mecánica marcando las opciones-respuestas, lo que dificultó el vaciado de la información.

Realizar un estudio en escuelas secundarias no es actividad fácil. Para lograrlo es necesario hacer una serie de procedimientos burocráticos en instancias oficiales que atraviesan jerarquías y mucho tiempo de espera para obtener una respuesta favorable, corriendo el riesgo de que no lo sea. Esta fue la razón principal de que el estudio no se realizara bajo los preceptos de una estadística probabilística. Sin embargo, las escuelas que permitieron el acceso mantienen características que las convierten en muestras relevantes para ser estudiadas.

### **Características de la muestra**

En términos generales, la muestra es la "parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio" (Bernal, 2006: 165). Esta investigación tuvo como muestra a 87 docentes, distribuidos en 3 escuelas, de la Ciudad de México con características particulares como su ubicación geográfica y su posición en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), o prueba ENLACE.

La primera de estas características particulares es el contexto geográfico de las escuelas, las cuales mantendrán el anonimato<sup>3</sup> y la confidencialidad previamente determinados para esta investigación ya que el objeto de estudio son las representaciones sociales que tienen docentes y no las escuelas. Sin embargo, es importante considerar el contexto donde se gestan estas representaciones sociales.

La segunda característica responde al contexto institucional. Denominado así ya que se retoma como referencia a una prueba que se ha aplicado para evaluar los niveles: básico y media superior del Sistema Educativo Nacional. La prueba ENLACE es una prueba

---

<sup>3</sup> Para identificar a las escuelas manteniendo su anonimato se le llamó *Escuela A*, a la escuela mejor posicionada en la prueba ENLACE. Las siguientes escuelas mantuvieron este criterio.

censal aplicada a estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) y media superior, de planteles públicos y privados de México. El propósito, de acuerdo con su información oficial, es "generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados" (SEP, s.f-b). Esta prueba busca involucrar a todos los actores educativos locales: estudiantes, docentes, directivos y padres de familias. En educación básica, la prueba ENLACE "mide el resultado del logro de cada alumno en las materias instrumentales básicas: español y matemáticas y de manera rotativa, una tercera asignatura, hasta cubrir todo el currículum" (SEP, s.f-b). Su aplicación corresponde a la Secretaría de Educación Pública. En el presente estudio se retomaron los resultados obtenidos por escuela con la finalidad de conocer su posición en esta prueba, usando los datos como un referente para identificarlas.

En tres escuelas secundarias las autoridades me permitieron ingresar para la aplicación del instrumento. Las escuelas pertenecen a las modalidades con mayor presencia en zonas urbanas donde el índice de marginación es bajo y muy bajo, principalmente en localidades con poblaciones mayores a 15 mil habitantes (INEE, 2008; 2013). Estas modalidades son: general y técnica.

Entre las similitudes de las secundarias técnicas y las generales está que los docentes se especializan en enseñar una asignatura. Entre sus diferencias está que en las técnicas incluyen materias adicionales dirigidas a la educación tecnológica, por lo que un personal específico se dedica a coordinar esas actividades (INEE, 2008).

La primera de las escuelas seleccionadas (Escuela A) es pública de modalidad general, considerada como escuela modelo, su principal característica es su nivel y prestigio conseguido a través de los años. Cuenta con el reconocimiento de otras instituciones. Para

ésta la innovación pedagógica es parte de su constitución. La escuela se ubica en la delegación Cuauhtémoc, en el centro de la Ciudad de México. Cabe mencionar que en esta delegación se integra el Centro Histórico y las colonias Condesa, Roma, Tlatelolco, Santa María de La Ribera, Doctores, por mencionar las más importantes. De acuerdo con datos del INEGI, en 2010 se reportó que esta delegación cuenta con un total de 531 mil 831 habitantes. La delegación Cuauhtémoc se encuentra entre las delegaciones con menor porcentaje de población infantil, con 18.6% (INEGI, 2012), y tienen un grado de marginación bajo.



Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Municipal, versión 5.0



La posición obtenida en la prueba ENLACE a nivel estatal de las escuelas seleccionadas es retomada a partir de los datos de la plataforma "Mejora Tu Escuela", del Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. (IMCO), el cual es un "centro de investigación aplicada independiente, a-partidista y sin fines de lucro" (imco, s.f-b). En este sentido, MejoraTuEscuela.org es una plataforma sin fines de lucro que utiliza la información de la prueba ENLACE para realizar comparaciones entre escuelas asignando una posición a nivel estatal y nacional para promover la participación de los padres de familia y, en general, de la sociedad civil.

La escuela de la delegación Cuauhtémoc está ubicada entre los diez primeros lugares a nivel estatal de la prueba ENLACE del 2013. Este resultado la ubica como una escuela de *excelencia* que la hace diferente de las otras escuelas seleccionadas para este estudio. La muestra en esta escuela se compone de 31 docentes de los cuales el 44% dijo pertenecer al Programa Carrera Magisterial. Además ésta se inscribe en el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Que los docentes y la escuela formen parte de estos programas, resulta importante debido a que han sido acciones por parte del gobierno para evaluar la calidad de la educación en México. Más adelante se hablará sobre estos programas, sus propósitos y objetivos.

Las dos escuelas restantes se ubican en la delegación de Iztapalapa, al oriente de la ciudad de México. Según el INEGI (2010), en esta delegación habita un total de un millón 815 mil 786 de personas de los 8 millones 722 mil 816 reportados en 2010 en la Ciudad de México, lo que representa el 20.6% de la población total. Como los números indican, es la delegación con el mayor porcentaje de habitantes en la Ciudad de México seguida de la delegación Gustavo A. Madero con un total de un millón 185 mil 772 (INEGI, 2010). La delegación se encuentra entre las de mayor porcentaje de población infantil con 24% que sumada a las demás

delegaciones representa la cuarta parte de los casi 2 millones de la población total de niños contados en 2010 (INEGI, 2012).



**Fuente: INEGI. Marco Geostadístico Municipal, versión 5.0**

Iztapalapa es de las delegaciones que captan más niños y niñas de otras entidades con 7 mil 190 personas lo que representa el 21% del total de menores de 15 años que habitan en la Ciudad de México (INEGI, 2012). Además, en Iztapalapa se encuentra el mayor número de niños y niñas que no saben leer y escribir con un total de 3 mil 811 (INEGI, 2012). En esta misma delegación se encuentran el mayor porcentaje de niños hablantes de lengua indígena con 24% del total de 6 mil 416 infantes de 3 a 14 años (INEGI, 2012).

Cabe mencionar que en Iztapalapa se ubican los centros de comercialización más importantes del Distrito Federal: la Central de Abastos y el Mercado de pescados y mariscos La Nueva Viga. Este es el escenario donde se desenvuelven los docentes de las dos escuelas seleccionadas restantes. Estas son públicas en la modalidad técnica, una (Escuela B) se posiciona entre las 200 escuelas a nivel estatal manteniendo una calificación excelente donde la muestra se compone de mil 315 escuelas, mientras que la segunda (Escuela C) mantiene un nivel por debajo de lo aceptable lo que la ubica entre las 800 escuelas del total de la muestra participante (imco, s.f-a), cabe mencionar que según datos del INEGI, para el 2010 en el DF se contabilizaron a mil 411 escuelas secundarias de las cuales en las delegaciones Gustavo A. Madero e Iztapalapa se concentraban el mayor número de éstas con 215 y 211 respectivamente (30%) mientras que la delegación Cuauhtémoc se ubicó en el tercer lugar con 118 escuelas (8%).

Las escuelas de Iztapalapa participan en el Programa Escuela de Calidad y la mayoría de los docentes que contestaron el instrumento reportaron no pertenecer al Programa Carrera Magisterial. Estos programas han sido impulsados por la SEP para mejorar la calidad educativa en México.

En los tres casos, el trato de las autoridades educativas que atendieron a la solicitud de colaborar con esta investigación fue positivo. Podría decir que les daba gusto ser consideradas ya que mostraron ser instituciones serias y comprometidas con la calidad educativa que brindan. Es importante mencionar que de las tres escuelas, dos directores solicitaron que se dejaran ejemplares del instrumento para ser distribuidos a los docentes en horarios que no afectaran sus labores cotidianas. En una de las escuelas se llamó a los docentes a la dirección para que estos contestaran al momento los cuestionarios. En las escuelas ubicadas en Iztapalapa se ha sorteado con el problema de que no todos terminaron de

contestar el instrumento o contestaban algo distinto a lo que se les pedía, por lo que solicitaron que se volvieran a aplicar porque la información se encontraba sesgada debido a que se tenían que anular y, por lo tanto, la muestra de esta investigación se veía comprometida.

### **Análisis de datos**

Obtenida la información, el siguiente procedimiento fue el vaciado de la misma. Para las asociaciones de palabras se crearon matrices de datos en Excel. La primera matriz consistió en ordenar, a partir de las palabras estímulo y su jerarquización, las palabras definidoras de acuerdo a la aparición que tuvieron en cada escuela. La siguiente matriz se generó con el conteo de frecuencias de cada palabra por el orden jerárquico asignado por los profesores de las tres escuelas, así se determinó el tamaño de la red de cada palabra estímulo. El siguiente paso era asignarles una ponderación, donde las frecuencias contenidas en el valor jerárquico 1 se multiplicara por 3, las contenidas en la columna 2 se multiplicaran por 2 y el número de menor valor, 3, se multiplicara por 1. De esta manera, los resultados en cada palabra, llamados valores ponderados, se sumarían dando como resultado el Peso Semántico (PS) de la definidora. El orden de esta operación fue la tercera matriz.

Durante el diseño y la elaboración de las matrices de datos se determinaron procedimientos metodológicos de la técnica. Estos procedimientos consistían en retomar 15 palabras con mayor peso semántico, más del doble de lo recomendado por Figueroa, González y Solís (1981) debido a que el total de la muestra no es mayor de 100, esta selección corresponde a la definición del Núcleo de la red. Sin embargo, se realizaron matrices alternativas cuya finalidad fue observar cómo se comportaban los datos de manera general, juntando las tres escuelas por cada palabra estímulo

donde también se generaron núcleos de red para tener en cuenta un panorama general de los datos obtenidos.

La última matriz consistió en crear categorías de análisis de la información. Estas son: Ética y valores, Actores involucrados, Finalidad educativa, Instrumentos y medios educativos y, finalmente, Opiniones. Aquí sólo se retomó el núcleo de la red (15 palabras) por escuelas y de manera general. El siguiente paso consistió en la redactar los resultados, ejemplificando lo anterior con gráficos, tablas y esquemas como se muestra en el siguiente capítulo.

Por otro lado, los datos obtenidos en el cuestionario se ordenaron y analizaron con el programa estadístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) debido a que es un programa que, de acuerdo con Castañeda y *et al* (2010: 15), "facilita crear un archivo de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas", una herramienta que facilitará la interpretación a través de la sistematización de los datos obtenidos. En un inicio se generaron 3 bases de datos, una por escuela, y finalmente se unieron para tener mayor amplitud en la interpretación de resultados. A través del SPSS se conocieron las frecuencias, y porcentajes, de cada pregunta y se lograron contrastar las respuestas de los docentes a partir de las escuelas seleccionadas para este estudio. Se generaron tablas para describir los resultados y cuya información se contrastará con la otra técnica.

La interpretación se realiza a partir de las tres dimensiones que componen las representaciones sociales: Información, actitud y campo de representación (Moscovici, 1979). El preámbulo de ese apartado lo compone la caracterización de la muestra donde se describen datos generales como la edad, el sexo, el número de horas que trabajan, etc., para conocer el contexto profesional de los docentes.

## **CAPÍTULO V. REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE TRES ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

En este capítulo se presentan los resultados del instrumento aplicado a docentes de tres escuelas públicas del D.F que dan cuenta de sus representaciones sociales sobre la calidad de la educación. En primer lugar se caracterizó a los docentes de la muestra para develar la diversidad de sus perfiles. Posteriormente, se presentan las tres dimensiones (información, campo de representación y actitud) para interpretar los resultados y conocer sus representaciones sociales. Finalmente, se describen estas representaciones sociales sobre la calidad de la educación desde la particularidad de los actores.

### **Caracterización de la muestra**

Las escuelas a las que pertenecen los docentes responden a dos modalidades: general (Escuela A) y técnica (Escuelas B y C). Se buscó que el número de docentes, participantes en la muestra, fuera lo más cercano posible entre las tres escuelas. En la Escuela A participaron 31 docentes, en la B 27 y en la C 29. En total 87 docentes. Esto significa que el mayor porcentaje se concentró en la A con el 35.6%, continuó la C con 33.3% y al final la B con 31%.

Del total de la muestra, se encontró un porcentaje mayor de mujeres docentes con 59.8%, mientras que el de docentes hombres fue de 39.1%. La Escuela A registró el mayor número de mujeres con 23 casos, esto es, el 74.2% del total de docentes de esta escuela. Por otro lado, en las Escuelas B y C la carga fue equitativa entre hombres y mujeres.

Tabla 1. Sexo de los docentes por Escuelas

Escuela	Sexo						Total	
	Mujer		Hombre		No contestó			
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>A</b>	23	26.4	7	8.0	1	1.1	31	35.6
<b>B</b>	15	17.2	12	13.8	0	0.0	27	31.0
<b>C</b>	14	16.1	15	17.2	0	0.0	29	33.3
<b>Total</b>	52	59.8	34	39.1	1	1.1	87	100.0

La edad de los docentes se encontró en el rango de entre 40 y 49 años, con un porcentaje cercano al 50%. Si a esto se agrega el rango de 50 años y más se obtiene el 67.8% de los docentes de la muestra. Contrastando la edad con los años de antigüedad, se puede observar que no hay un predominio de docentes con mayor antigüedad (experimentados) que los docentes con menos años en servicio, tal como lo muestra la tabla 2, por lo que existe diversidad en cuanto a experiencia docente y la edad de la muestra. Cerca de la tercera parte tiene menos de 10 años. Aproximadamente al 50% de los docentes con menos de 20 años de servicio y una parte similar de 21 o más.

Tabla 2. Años de antigüedad y Edad

Años de antigüedad	Edad								Total	
	De 20 a 29		De 30 a 39		De 40 a 49		De 50 y más			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Menos de 10</b>	13	14.9	10	11.5	3	3.4	0	0.0	26	29.9
<b>De 11 a 20</b>	1	1.1	3	3.4	11	12.6	2	2.3	17	19.5
<b>De 21 a 30</b>	0	0.0	0	0.0	24	27.6	10	11.5	34	39.1
<b>De 31 y más</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	10.3	9	10.3
<b>No contestó</b>	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
<b>Total</b>	15	17.2	13	14.9	38	43.7	21	24.1	87	100.0

Con respecto a la antigüedad docente, por escuela es diversa. Como se puede observar en la tabla 3, la escuela A tuvo más docentes de un promedio menor de antigüedad en contraste con las escuelas B y

C, las cuales tuvieron mayoría con docentes de 21 a 30 años de antigüedad con 14.9% en ambos casos. Los porcentajes en las tres escuelas se concentran en las edades de menos de 10 hasta los de 21 a 30 años.

Tabla 3. Escuelas y Años de antigüedad

Años de antigüedad	Escuelas							
	A		B		C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Menos de 10	11	12.6	6	6.9	9	10.3	26	29.9
De 11 a 20	5	5.7	6	6.9	6	6.9	17	19.5
De 21 a 30	8	9.2	13	14.9	13	14.9	34	39.1
De 31 y más	7	8.0	1	1.1	1	1.1	9	10.3
No contestó	0	0.0	1	1.1	0	0.0	1	1.1
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>35.6</b>	<b>27</b>	<b>31.0</b>	<b>29</b>	<b>33.3</b>	<b>87</b>	<b>100.0</b>

Otro aspecto a destacar de los docentes fue su procedencia disciplinar, o su carrera de origen. Es importante mencionar que el término Instituciones de Educación Superior, académicamente engloba a Institutos (de investigación, tecnológicos, técnicas profesionales), Instituciones Universitarias y Universidades. Sin embargo, para efectos de ordenar las respuestas obtenidas de los docentes, se clasificaron a partir de tres características:

- 1) Si la Institución de la que provienen corresponde a una formación en Educación Normal, hecha en el Distrito Federal;
- 2) Si la Institución de la que provienen corresponde a Instituciones de Educación Superior Públicas (específicamente Institutos y Universidades) del Distrito Federal y;
- 3) Si la institución de la que provienen corresponde a Instituciones de Educación Superior Privadas del Distrito Federal y de otros estados (tanto Públicas como Privadas). Esta última bajo el nombre de Otra.

De esta manera, se pudo observar que no había una diferencia contundente entre docentes con educación normal y docentes cuya procedencia era la universitaria, sin embargo, si se contrasta por escuelas el resultado fue diferente.



La Escuela A es la que destaca con docentes cuya formación profesional inicial es la Normal (23%), mientras que las Escuelas B y C se encontró con docentes provenientes de las principales Universidades Públicas del D.F., con 13.8% y 18.4% respectivamente.

Tabla 4. Escuelas y Tipo de Institución de la que egresó

Escuela	Tipo de Institución de la que egresó:								Total	
	Normal		Universitaria		Otra		No Contestó			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>A</b>	20	23.0	6	6.9	4	4.6	1	1.1	31	35.6
<b>B</b>	6	6.9	12	13.8	7	8.0	2	2.3	27	31.0
<b>C</b>	7	8.0	16	18.4	6	6.9	0	0.0	29	33.3
<b>Total</b>	33	37.9	34	39.1	17	19.5	3	3.4	87	100.0

Es importante mencionar que el porcentaje de las Instituciones de Educación Superior clasificadas aquí como "Otra" no tiene mayor diferencia respecto a las escuelas que no sumaron mayoría. Por ejemplo, en las Escuelas B y C, donde destacan los docentes con formación universitaria, los docentes con educación Normal y los clasificados en Otra no tienen una diferencia considerable en sus respectivas frecuencias, como se puede observar en la Tabla 4. Destaca la diversidad de Instituciones de Educación Superior de procedencia de la planta docente seleccionada en esta muestra como a continuación se menciona.

De acuerdo con los datos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dirección perteneciente a la Secretaría de Educación Pública y cuya misión es "proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como la integración a las necesidades de la educación básica del país" (SEP, s.f-a), en el D.F. existen seis Escuelas Normales Públicas de las cuales los docentes mencionaron haber egresado de: la

Escuela Normal Superior de México (21.8%), la Escuela Superior de Educación Física (12.6%), el Centro De Actualización Del Magisterio en el D.F. (2.3%) y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (1.1%). Entre las carreras se encuentran: Educación secundaria, Educación física, Docencia Tecnológica y un caso de Educación primaria.

Por otro lado, los docentes que respondieron tener formación universitaria provienen de Universidades e Institutos como: la Universidad Nacional Autónoma de México (21.8%), la Universidad Autónoma Metropolitana (6.9%), Universidad Pedagógica Nacional (6%) y el Instituto Politécnico Nacional (4.6%). Aquí las carreras son diversas. Destacan licenciaturas como Educación, Pedagogía, Psicología de la educación y Trabajo Social. Por otro lado, se encontraron con docentes de distintos perfiles poco relacionados con la educación, con licenciaturas como: Sociología, Economía, Administración, Relaciones internacionales, Química, Biología, Química Farmacéutica Biológica, Diseño de asentamientos humanos, Diseño de la comunicación gráfica, y Dramática y teatro. La formación de los docentes es heterogénea.

Un porcentaje importante de los profesores proviene de Escuelas Normales, mientras que otro sector importante de distintas Universidades. Las carreras que estudiaron también son diversas, algunas relacionadas con la docencia o la educación, mientras que otras con poca o nula relación. Todo ello convierte a los docentes de esta investigación en un grupo heterogéneo haciendo aún más interesante conocer sus representaciones sociales de la calidad de la educación.

Las representaciones sociales sobre la calidad de la educación se generan en el marco de una cultura escolar que a su vez se confrontan con los saberes profesionales o de formación. Por ejemplo, los docentes con mayor afinidad a las carreras administrativas mantendrán una interpretación distinta a la de los

químicos o a la de los pedagogos. La carrera de origen es el referente al que los docentes recurren para interpretar los conceptos novedosos que se espera se inserten en su práctica, aun cuando se les impartan cursos o capacitaciones, actúan a partir de sus representaciones sociales.

Esta característica, la heterogeneidad disciplinar, institucional, y la antigüedad que tienen permiten que el docente se integre e interiorice las ideas, valores, significados, y representaciones sociales en torno a diversos objetos sociales en el campo educativo.

Los docentes participantes en esta investigación tienen edades diferentes, algunos muy jóvenes y otros experimentados. Unos con poca trayectoria profesional y otros con experiencia acumulada. La práctica, generadora de experiencias, en la mitad de los casos, corresponde a una carga de más de 5 grupos. El 36.8% tiene de 3 a 4 grupos. Casi tres cuartas partes de la muestra, un 74.7%, respondieron atender a más de 71 alumnos correspondiendo a la mayoría de los docentes con carga mayor a 5 grupos. Un poco más de la mitad (55.2%) labora de acuerdo a su tipo de contratación de 35 a 42 hrs, aquí también se concentran los docentes con antigüedad de 21 a 30 años con el 31% del total de la muestra.

**Tabla 5. Horas a la semana de acuerdo a al tipo de contratación y Años de antigüedad**

Horas a la semana	Años de antigüedad								Total	
	Menos de 10		De 11 a 20		De 21 a 30		De 31 años y más			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>De 1 a 19</b>	11	12.6	1	1.1	1	1.1	0	0.0	13	14.9
<b>De 20 a 22</b>	4	4.6	1	1.1	1	1.1	0	0.0	6	6.9
<b>De 23 a 25</b>	3	3.4	2	2.3	0	0.0	0	0.0	5	5.7
<b>De 26 a 29</b>	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
<b>De 30 a 34</b>	3	3.4	5	5.7	4	4.6	0	0.0	12	13.8
<b>De 35 a 42</b>	4	4.6	8	9.2%	27	31.0%	9	10.3%	48	55.2
<b>No contestó</b>	0	0.0	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	2	2.3
<b>Total</b>	26	29.9%	17	19.5%	34	39.1%	9	10.3%	87	100.0

Lo anterior muestra que los docentes de las escuelas A, B y C se caracterizan por su heterogeneidad generacional, laboral (tipo de contratación por hora y de tiempo completo) y formativa que enriquecen las representaciones sociales de cualquier objeto social en el campo de la educación. Las dimensiones propuestas por Moscovici, en su conjunto, nos ayudarán a conocer las representaciones sociales de los docentes sobre la calidad de la educación como a continuación se presentan.

### **Resultados de las dimensiones en las representaciones sociales de los docentes de tres escuelas del D.F. sobre la calidad de la educación**

En este apartado se describen las representaciones sociales de los docentes a través de tres dimensiones. El orden de estas dimensiones se presenta de la siguiente manera: Información, Campo de la representación y Actitud. La finalidad de usarlas es para dar "una idea de su contenido y de su sentido" (Moscovici, 1979: 48), tal como las mencionan los docentes pero fundamentadas teóricamente.

#### **Información**

La información es la obtención de conocimientos acerca de un objeto específico. Para Moscovici (1979) es el conocimiento que los actores tienen sobre un objeto social. Con la finalidad de describir las respuestas de los docentes se comenzará por conocer la información general sobre el debate de la Calidad de la educación. En este sentido, a los docentes se les preguntó:

¿Quién comenzó a preocuparse por la calidad de la educación?

- a) La Secretaría de Educación Pública
- b) El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
- c) Organismos Internacionales
- d) Partidos Políticos

Las respuestas de los docentes se inclinaron rotundamente a la opción que refiere a los Organismos internacionales con un 73.6%, es decir, casi tres cuartas partes de la población. La segunda opción con mayor número de respuestas fue la de la Secretaría de Educación Pública con el 20.7%. Por escuelas esta respuesta se repitió. La información que tienen sobre el actor que generó el término Calidad de la educación responde a un conocimiento preciso de que fueron los organismos internacionales quienes trajeron la iniciativa a nuestro país acerca de la calidad de la educación y por la urgencia de evaluarla.

En una entrevista que le realizó Carlos Álvarez-Tostado a Torsten Husen, se menciona que la Calidad de la educación surgió de la OCDE, un organismo internacional, cuya preocupación por este tema comenzó a finales de los setenta y principio de los ochenta (Álvarez-Tostado, 1997). Husen fue figura fundamental en estudios comparativos multinacionales sobre rendimiento escolar de la Asociación donde fue el primer presidente, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. La IEA es una cooperativa internacional independiente de las instituciones nacionales de investigación y agencias gubernamentales de investigación, con sede en Amsterdam, y con más de 50 años de antigüedad ([www.iea.nl](http://www.iea.nl)), realiza estudios comparativos del logro educativo a gran escala y de otros aspectos de la educación. Entre los temas que investiga esta Asociación se encuentran la ciencia, la comprensión lectora, la literatura, enseñanza de idiomas (inglés y francés), la educación cívica y ciudadana; en países europeos, principalmente.

Los docentes que respondieron que los organismos internacionales iniciaron el tema de la Calidad educativa dan cuenta de su conocimiento sobre el origen de esta tópico educativo. De las opciones que hacen referencia a su entorno local, la segunda respuesta elegida por los docentes fue la de la Secretaría de Educación Pública (20.7%). La Secretaría de Educación ha sido la

encargada de hacer frente de las críticas internacionales en torno a la calidad del sistema educativo nacional, y de poner en marcha las recomendaciones de los organismos internacionales. De esta manera, en el comunicado 57 emitido por el Observatorio Ciudadano para la Educación el 3 de marzo del 2001 (OCE, 2001), mencionan que los estudios y propuestas de, principalmente, el Banco Mundial y la OCDE "constituyeron una referencia de primera importancia en el diseño de la política educativa mexicana". La Secretaría es la autoridad facultada por el Estado para realizar los cambios, o reformas, necesarias en pro de mejorar la educación de los mexicanos, sin embargo, existe otro actor fundamental para la consecución o marcha atrás de los proyectos de mejora: el Sindicato.

Este tiene la función de mediar entre sus agremiados (los trabajadores de la educación) y el Estado; sin su cooperación o aprobación muchos programas no prosperan. En México el SNTE ha sido considerado por muchos años como el sindicato más grande de América Latina (Loyo, 1997). Su carácter monopólico, ya que desde su constitución el sindicato fue reconocido por el Estado como el único para los trabajadores de la educación, ejerce su influencia en el pensamiento docente, lo ha convertido en un actor con poder no sólo en el sector educativo, también en el político (Cortina, 1989). Esta condición lo convierte en un actor con poder en las decisiones políticas del país. Su dominio le permite involucrarse en las políticas dirigidas a la educación básica. Sin embargo, las respuestas de los docentes en esta investigación no lo reconocen como un actor cuya función inicial sea la de promover estudios o acciones en torno a la calidad de la educación. Llama la atención estas respuestas debido a que la profesión docente ha sido una profesión sindicalizada. Es decir, el Sindicato "interviene en el manejo cotidiano de las escuelas públicas, en la dirección de la política educativa, en las condiciones de empleo y en las oportunidades para la formación profesional de los maestros" (Cortina, 1989: 79).

La siguiente pregunta buscaba explorar a través de la asignación de un valor jerárquico si los cursos, y el encargado de impartirlos, cumplían el objetivo de informar, para ello se les preguntó en un primer momento si su punto de vista sobre la calidad de la educación provenía de:

- a) Lecturas de documentos oficiales que nos manda la SEP.
- b) Los cursos informativos que brinda la supervisión escolar.
- c) La información propuesta por un colega que ha leído sobre el tema.
- d) La información de otros medios y que compartimos entre varios colegas.

Dos de estas opciones destacan en las respuestas de los docentes. El 46% menciona que su punto de vista sobre el tema de la calidad educativa proviene de las Lecturas de documentos oficiales que manda la Secretaría de Educación Pública. Este porcentaje mayor indica que los docentes se acercan en un primer momento a la información de primer orden que emite la institución encargada y facultada para realizar cambios en materia educativa en México. En segundo lugar, los docentes situaron a la Información de otros medios y que comparten entre varios colegas (33.3%), más adelante mencionan que internet es el segundo medio importante por el cual se informan. La socialización que sucede en los grupos permite que se expandan las representaciones sociales, y otras formas de orden del pensamiento. La relación cara a cara es una práctica cotidiana en la cual se llevan a cabo numerosos intercambios de ideas, experiencias, y puntos de vista de algo o de alguien.

La tercera opción, que en opinión de los docentes influye en su pensar sobre la calidad de la educación, fue la que refiere a los cursos informativos que brinda la supervisión escolar con porcentaje de 14.9%. Finalmente, la opción situada en último lugar fue la información propuesta por un colega que ha leído sobre el tema con 3.4%. Solamente un 2.3% no contestó a la pregunta.

Tabla 6. Su punto de vista sobre la calidad de la educación deriva de:

Opciones	F	%
Lecturas de documentos oficiales que nos manda la Secretaría de Educación Pública	40	46.0
Los cursos informativos que brinda la supervisión escolar	13	14.9
La información propuesta por un colega que ha leído sobre el tema	3	3.4
La información de otros medios y que compartimos entre varios colegas	29	33.3
No contestó	2	2.3
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100.0</b>

Con relación a los cursos informativos que brinda la supervisión, se le preguntó a los docentes cómo consideraban la instrucción de quien impartía éstos cursos. Si se suman las respuestas positivas (*Domina los temas y tiene una manejo adecuado de la didáctica con Presenta materiales vigentes, apegados al discurso oficial de la SEP*) y las negativas, los porcentajes favorecen a la carga positiva con un 69% mientras que el 31% fue negativo.

Esta respuesta varió por escuelas. En la A, por ejemplo, si hubo correspondencia entre el instructor y los materiales. En las escuelas B y C los materiales son correctos pero su instrucción y el uso de los mismos no es el adecuado. Esto se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7. Cuando le imparten cursos, considera que el instructor o asesor técnico pedagógico

Opciones	Escuelas						Total	
	A		B		C			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Domina los temas y tiene manejo adecuado de la didáctica	20	23.0%	4	4.6%	5	5.7%	29	33.3%
No domina los temas y no tiene didáctica, ni manejo de los contenidos	2	2.3%	8	9.2%	10	11.5%	20	23.0%
Presenta materiales vigentes, apegados al discurso oficial de la SEP	7	8.0%	11	12.6%	13	14.9%	31	35.6%



<b>La información que nos da es confusa y errónea</b>	2	2.3%	4	4.6%	1	1.1%	7	8.0%
<b>Total</b>	31	35.6%	27	31.0%	29	33.3%	87	100.0%

En correspondencia con la pregunta anterior, se le preguntó a los docentes sobre la comunicación de la supervisión escolar con las escuelas, las respuestas se encontraron divididas. Los docentes que respondieron favorablemente sumaron el 49.4%, casi la mitad de la muestra, en contraste con el 47.1% de los que opinaron que la comunicación es regular y mala. Aquí sólo el 3.4% no contestó.

Tabla 8. La comunicación entre la supervisión y su escuela, a la hora de entregar materiales educativos e informativos, es:

Opciones	Escuelas						Total	
	A		B		C			
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Excelente</b>	7	8.0%	3	3.4%	3	3.4%	13	14.9%
<b>Buena</b>	7	8.0%	7	8.0%	16	18.4%	30	34.5%
<b>Regular</b>	7	8.0%	12	13.8%	6	6.9%	25	28.7%
<b>Mala</b>	7	8.0%	5	5.7%	4	4.6%	16	18.4%
<b>No contestó</b>	3	3.4%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.4%
<b>Total</b>	31	35.6%	27	31.0%	29	33.3%	87	100.0%

La comunicación entre escuela y autoridad debe ser una relación cercana. La función de la supervisión es procurar el buen desempeño docente con la facilitación de los materiales necesarios. Esta función tiene antecedente desde la Ley General de Educación de 1993, que en su artículo 22, menciona que "En las actividades de supervisión las autoridades educativas dará preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente" (SEP, 1993).

Actualmente, en la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 se indica que la supervisión "[...] vigila el cumplimiento de

las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; [...] realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación" (SEP, 2013: 3). Está establecido que la relación supervisión y escuela es fundamental para la mejora de la calidad educativa, sin embargo, llama la atención que un número considerable de docentes tiene una percepción distinta a la propuesta en el discurso oficial, el 47.1%, se esperaba encontrar que la comunicación es buena entre la supervisión y las escuelas con un porcentaje cercano al 100%. Esto indica que aproximadamente la mitad de los docentes se informa de fuentes alternativas a la oficial.

Moscovici (1979) vio en el diario (o periódico) una forma de difusión de las representaciones sociales. Los parisinos<sup>4</sup> se informaban a partir de artículos generados en muchas ocasiones por *sabios aficionados* que escribían sobre Psicoanálisis. En el contexto del objeto de estudio de esta investigación, se les preguntó en qué otro medio, diferente a los cursos y capacitaciones, los docentes se informan para conocer sobre el tema calidad de la educación. Casi el 50% mencionó que lo hace a través de internet, seguida de los libros (14.9%) y el periódico (13.8%).

El internet forma parte de los medios de comunicación masiva, aunque con particularidades diferentes, cuya singularidad es su capacidad de contener un mayor volumen de información, o incluso ilimitado, distribuida masivamente a lo largo y ancho del mundo. Menciona Crovi (2006: 4) que éste medio combina dos características: "ser un canal de distribución para los medios tradicionales (generalista), y proporcionar un espacio de

---

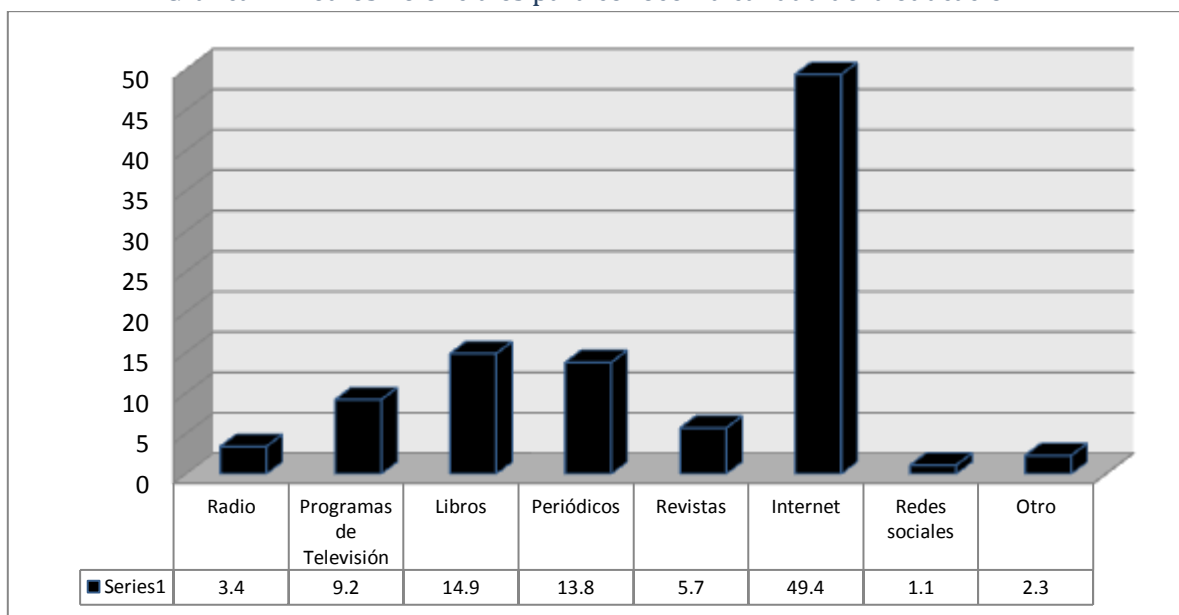
<sup>4</sup> Moscovici también interrogó a dos pequeños grupos de sujetos de las provincias de Grenoble y Lyon, como menciona en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979).

expansión para emisores emergentes de diversa índole (temáticos o no)”, esta información circula en la web y está a disposición de cualquier usuario o actor con acceso a ella. El internet, además, es una herramienta *multinivel*, que permite la interacción interpersonal, grupal y masivamente, y *multicrónico*, es decir, que permite una comunicación en tiempo real y/o diferido. Cuevas (2010: 246) menciona que los medios de comunicación:

[...] son una la fuente de información por excelencia, conforman opiniones de diferentes sectores, orientan las acciones de los individuos que los consultan, y las ideas que en se manejan en la vida cotidiana derivan de éstos.

Este medio en la actualidad ha logrado en poco tiempo ganar mucha popularidad en la sociedad, ganando terreno a otros medios de comunicación, y se refleja en las respuestas de los docentes, como se puede observar en la siguiente grafica donde el número total de docentes representa el 100%.

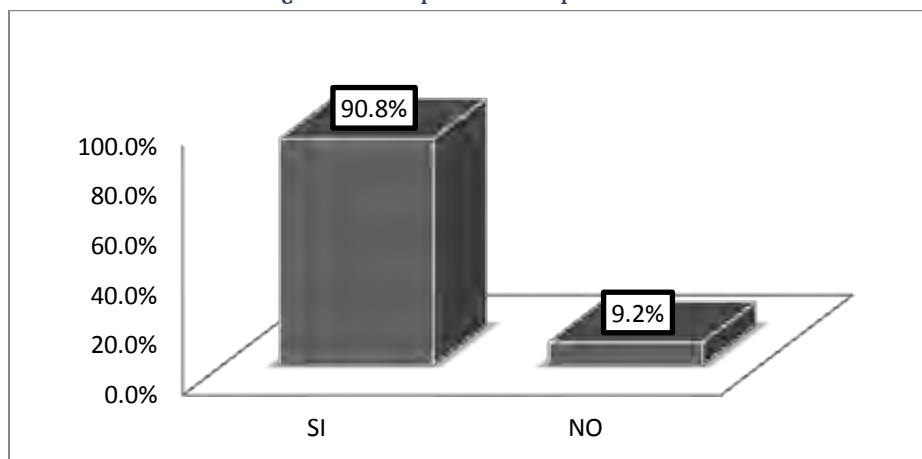
Gráfica 1. Medios no oficiales para conocer la calidad de la educación



La información de documentos especializados, diferentes a las lecturas recomendadas por la SEP, es importante para los docentes

que buscan actualizarse. En este sentido, la gran mayoría de los docentes (90.8%) mencionó adquirir libros para informarse. Aunque la actualización docente es importante para su práctica, sobre todo debido a los cambios sociales que existen actualmente, llama la atención, con porcentaje menor, que el 9.2% contestó no comprar libros para actualizarse.

Grafica 2. ¿Suele comprar libros para actualizarse?



Con respecto a la compra de libros para actualizarse, el 90.8%, número alto, apuntó a que sí lo hacen. La distribución por escuela fue la siguiente: el 6.9% de los docentes de la escuela B no compran libros para actualizarse y 2.3% de la C tampoco lo hace. Solo la totalidad de la escuela A mencionó que sí lo hace, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 9. ¿Suele comprar libros para actualizarse?

Escuelas	SI			NO		
	F	% por escuela	% del total	F	% por escuela	% del total
<b>A</b>	31	100.0	35.6	0	0.0	0.0
<b>B</b>	21	77.8	24.1	6	22.2	6.9
<b>C</b>	27	93.1	31.0	2	6.9	2.3
<b>Total</b>	79		90.8	8		9.2

En correspondencia con los docentes que contestaron comprar libros para actualizarse, los temas que destacan son los Materiales educativos (18.4%) y, con el mismo porcentaje, las Competencias. Le siguieron los temas Didáctica (14.9%), Actualización docente (13.8%) y Evaluación (6.9%)

Tabla 10. Temáticas que suele comprar

Opciones	F	%
Competencias	16	18.4
Materiales educativos	16	18.4
Didáctica	13	14.9
Actualización docente	12	13.8
No contestó	8	9.2
Evaluación	6	6.9
Diversidad cultural e inclusión educativa	4	4.6
Gestión educativa	3	3.4
Pruebas PISA y ENLACE	2	2.3
Tutoría y Orientación educativa	2	2.3
Calidad de la educación	2	2.3
Otro	2	2.3
Currículum	1	1.1
Total	87	100

Llama la atención que el 65.5% de las temáticas que suelen buscar los profesores para la compra de libros se relacionan directamente con su actividad docente diaria: competencias, materiales educativos, didáctica y actualización docente. Otro tipo de temáticas tuvieron menor importancia como lo fueron currículum, calidad de la educación, tutoría y prueba PISA y ENLACE, temáticas que resultan muy relevantes para los especialistas en educación y estudiantes de educación superior.

La información que circula entre los docentes deriva de sus intereses pero también de la incomprensión de diversos temas educativos. Esto ha provocado la consulta de otras fuentes de

información para comprender mejor las exigencias oficiales. Todos los temas requieren de una formación profesional vinculada con la educación, sin embargo, como se observó anteriormente, los profesores de nuestra muestra vienen de diversas carreras. Otro hecho son los años de antigüedad, debido a que al entrar un nuevo enfoque en las prácticas didácticas los docentes deben conocer cómo llevar a cabo algo que al final es una exigencia institucional, algo que seguramente repercute en su práctica educativa. Por lo tanto, los docentes mencionan que los temas de mayor recurrencia son las *competencias*, los *materiales educativos*, la *didáctica* y la *actualización docente*.

Estos temas tienen correspondencia con las exigencias de las reformas educativas del 2006 y 2011 donde se propone que los docentes trabajen bajo el modelo de competencias, pero al no tener claro este concepto, en consecuencia, tampoco cómo llevarlo a la práctica, por lo que buscan resolver este problema a través de la consulta de libros sobre el tema. Esta nueva información provocará cambios en la opinión que tengan los docentes sobre los temas vinculados con la calidad de la educación, ya que los docentes tendrán mayor información.

### **Campo de representación**

Esta dimensión responde a una imagen o modelo social que generan los actores sobre un aspecto del objeto de la representación. Para conocer cuál es la imagen que tienen los docentes se emplearán las respuestas de la técnica la asociación de palabras. Por lo tanto, el análisis de esta categoría será a partir de los pesos semánticos (PS) de las redes generadas por los docentes de las tres escuelas sobre las palabras estímulo Calidad de la educación, Evaluación, Reforma Educativa, Carrera Magisterial y Educación por Competencias.

El PS es el resultado de una operación que se explicó en el capítulo anterior. Se le llama palabra estímulo al término central que forma parte, teóricamente, del objeto de representación. A las respuestas, o las palabras como las asociaron naturalmente los actores en las redes semánticas, son llamadas definidoras (Reyes-Lagunes, 1993).

Para sistematizar las palabras, se diseñaron cuatro categorías que vincularan a las definidoras en grupos de palabras a partir de los estímulos que se les presentaron. El propósito de las categorías responde a la necesidad de organizar las palabras compartidas por los docentes con el objeto de representación. Las categorías son: Ética y valores, Actores involucrados, Fines educativos e Instrumentos y medios educativos<sup>5</sup>.



Fuente: Elaboración propia

---

<sup>5</sup> Se diseñó una categoría más denominada *Opiniones* pero ésta se abordará en la dimensión actitud.

### *Ética y Valores*

La palabra estímulo, o mejor dicho el conjunto de palabras, central en esta investigación fue la Calidad de la Educación. Los docentes asociaron a este estímulo con mayor PS, y en primer lugar para esta categoría, al *Compromiso (PS39)*. La palabra que le siguió fue *Responsabilidad (PS10)*.

Los docentes vinculan su práctica con los valores y entre estos privilegian al compromiso y a la responsabilidad. Ellos representan al compromiso como la obligación asumida y que llevan a cabo con el debido cuidado y atención, es decir, con responsabilidad para mejorar la calidad de la educación. Otras palabras que destacan los docentes fueron: *valores, preparación, profesional y vocación*.

En una investigación asociada a la calidad educativa pero en el nivel superior, se encontró que los docentes universitarios la relacionaron con los valores debido a que "guardan relación con la particularidad del actor, con la tarea de ser maestro, con la realización de un rol" (Piña, 2003: 41). Es decir, el docente es el encargado de la formación académica pero también de la formación ética y moral de sus estudiantes, más allá del marco legal y del currículum oficial (Tenti, 2007). Los docentes transmiten los valores que practican. Asimismo, los valores son resultado de la interacción social, construidos con otros, en los diversos espacios que forman la vida diaria.

La calidad de la educación en su carácter oficial se le vincula estrechamente con la evaluación. Al presentarle a los docentes esta palabra como estímulo no le adjudicaron un valor en específico, sino que fue entendida como una asignación de calificación, de un número. En este sentido, la palabra *valoración* con *PS 18* refiere más a la asignación de una calificación por lo que se tomó en cuenta en la categoría Finalidad educativa. Consideramos que esto responde a que los actores sociales



interpretan, en un primer momento, con base en su acervo de "conocimiento a mano" (Schutz, 1995), con lo que conoce y le es familiar, por tanto, para el docente la evaluación es la que realiza en el salón de clases, no la que le practican a él o a ella.

Ambos estímulos, la Calidad de la educación y la Evaluación, dan paso al siguiente: Reforma educativa. Este estímulo representa un cambio en las prácticas de los docentes ya que depende de la situación política en la que se vive, lo que significa que cada sexenio, el gobierno en turno, al querer imprimir su sello inicia con "nuevos" cambios, esto al parecer sucede en varios países. Al respecto Delval y Lomelí (2013) mencionan que en los países que generan reformas, uno de los temas constantes es el de la Calidad de la educación. Sin embargo, estos cambios se alejan de la realidad escolar cuando se instrumentan. Los valores que mencionan los docentes para este estímulo son, nuevamente, el *compromiso* y la *preparación* con el PS de 6, en ambos casos. Como parte de su ser profesional, el docente contempla seguir adquiriendo conocimiento especializado, comprometiéndose con su práctica. Más adelante se recupera su opinión respecto a la reforma educativa y con ello el posicionamiento que toma ante ella.

Consecuencia de las reformas educativas son la creación de programas que estimulen a los docentes a actualizarse y la generación de cambios de enfoques pedagógicos. El impulsado por la SEP y el SNTE ha sido el programa Carrera Magisterial desde el ANMEB, operando en 1993 formalmente. El propósito de este programa fue ofrecer a los docentes que cumplan con criterios y determinadas tareas escolares, un estímulo económico por su alta productividad. Los criterios de productividad los establecen la Secretaría de Educación Pública, las subsecretarías locales y las instancias evaluadoras de cada nivel y sección escolar, de manera que habrá profesores que alcanzan la productividad requerida y otros no.

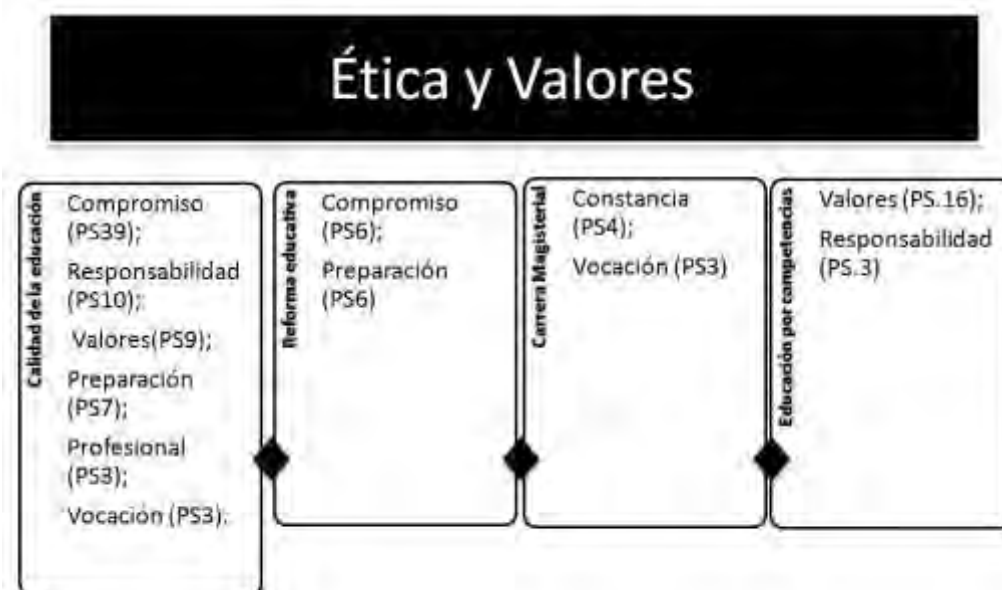
Este programa, al igual que el equivalente en el nivel educativo medio superior y superior, provocó revuelo entre sus docentes porque les pareció ofensivo tener que presentar papeles para acreditar su trabajo con la finalidad de obtener un premio o estímulo. Las consecuencias han sido diversas, debido a que han ido desde aquellos que se oponen tajantemente a este pago por mérito, pasando por las que luchan por la modificación de los criterios de evaluación, hasta quienes han encontrado la forma de operar de estos programas y se especializan en la búsqueda de papeles que tengan un puntaje mayor y con el menor esfuerzo, la llamada simulación del trabajo. Sin embargo, siguen vigentes, participan quienes quieren participar, premian, excluyen, pueden ser justos o, las más de las veces, injustos, excluyentes, escasos, etc.

Algo que llamó la atención fue que los y las docentes de nuestra muestra escribieran palabras con poca relación con este programa impulsado hace aproximadamente 20 años, tales como *constancia* y *vocación*, palabras por debajo de las que alcanzaron mayor peso semántico. Tal vez, *constancia* se entienda como estar siempre en pie de trabajo, no bajar la guardia y cumplir con las tareas programadas. La *vocación* o ese llamamiento interno que tiene la persona para seguir su destino. Ambos casos no se relacionan con Carrera Magisterial porque este programa busca la productividad y no la consagración hacia las tareas docentes. No obstante, eso fue lo que asociaron los docentes.

Finalmente, y respecto a los cambios de enfoques pedagógicos, el último registrado lo llevó a cabo la Reforma Integral de Educación Secundaria, iniciada en 2006 y culminada en 2011 como la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Este cambio fue el de la Educación basada en competencias. Por su inserción polémica en las prácticas pedagógicas de los docentes, este tipo de educación por competencias busca que los alumnos, a través de esta propuesta

pedagógica, logren desempeñarse en cualquier ámbito (dentro y fuera de la escuela), resolviendo problemas individual y colectivamente, bajo una serie de requerimientos o aprendizajes comunes (saber conocer, saber ser, saber a hacer y saber a convivir).

Respecto a los valores, los planes y programas de la reforma del 2011 emitidos por la SEP mencionan que una competencia ayudará a los alumnos a valorar, entre otras cosas, las consecuencias de su quehacer (SEP, 2011), de su actuar en la vida cotidiana pero también en su vida laboral y/o profesional. En este estímulo destacan, precisamente, los valores con un PS de 16. Otro valor encontrado en esta red semántica, pero con menor PS, fue el de la *responsabilidad* con PS de 3. Ambos valores señalan que los docentes tienen conocimiento del contenido de los planes y programas que propone la SEP con respecto a la temática y buscan incentivar aquellos valores que piensan son los más importantes, tanto para él como docente como para sus alumnos.



Fuente: Elaboración propia

### *Actores involucrados*

En esta categoría, los actores involucrados identificados por los docentes son constantes en las palabras estímulo propuestas de esta técnica. En el caso de la Calidad de la educación, se destacan, a partir de su PS, las palabras: *Docentes (PS32)*, *Alumnos (PS24)* y *Escuela (PS12)*. Llama la atención que estos actores se circunscriben dentro de un espacio particular que, de acuerdo con los dos primeros actores, se dirigen a lo que sucede en el aula. Otro actor que se identifica es *el Gobierno (PS6)*, *Estado y Sistema*, estos últimos con PS de 3.

Es importante destacar que en los docentes no apareció una representación relacionada con los Organismos internacionales ni al Sindicato como actores importantes en la promoción y evaluación de la calidad de la educación, o por lo menos no en la red semántica general de ésta definidora. Al contrastar ésta con la pregunta quién comenzó a preocuparse por la calidad de la educación, sus respuestas favorecieron a los Organismos internacionales de manera considerable, con 73.6%.

Sobre la Evaluación, los actores mayormente identificados fueron los *Alumnos* con PS16. El siguiente actor que se menciona es el de los *Docentes (PS5)*. Esta asociación conduce a que los docentes representen a la evaluación como un procedimiento que se genera hacia los alumnos y a ellos. No mencionan a ninguna institución evaluadora que a su vez los juzgan y generan estadísticas, además de situarla como el instrumento primordial para elevar la calidad educativa en México.

En la red semántica generada sobre la reforma educativa se encuentran a otros actores involucrados en la calidad educativa: los *políticos* y el *sindicato*. Aquí se repitió la palabra *Docentes* como una de las palabras que destaca por su PS (14) mayor a las palabras subsecuentes. A esta palabra le siguieron: *Alumnos*, *Gobierno*, *Escuela*; además *Federación*.

En los siguientes dos estímulos la palabra *Docentes*, *Alumnos* y *Gobierno* se repiten. Para el estímulo Carrera Magisterial la única palabra que refiere a los actores fue la de *Docentes*, quien obtuvo un PS de 12. Para la de Educación por competencias la palabra *Alumnos* obtuvo un PS de 15, le siguió *Docentes* con 7 y *Gobierno* con 3.



Fuente: Elaboración propia

### ***Finalidades educativas***

En esta dimensión se organizaron las palabras cercanas a una imagen generalizada de lo que se busca con una educación con calidad. En este sentido, para el estímulo Calidad de la educación destacan 5 palabras cuyo PS es mayor de 10. Estas palabras son: *Mejora* (PS22), *Eficacia* (PS18), *Competencia*, *Desarrollo* y *Superación* con 13. Sugieren además, que la calidad educativa debe ser eficaz con la capacidad de acrecentar o mejorar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, buscando su superación personal.

Otras palabras que complementan esta idea, obtenidas en la misma red, fueron: *Resultado*, *Inclusión*, *Cambio*, *Oportunidad*, *Calidad*, *Derecho*, *Progreso*, *Ciudadano*, *Crecimiento*, *Dominio*, *Felicidad*, *Finalidad*, *Habilidades y destrezas*, *Innovación*, *Integración* y

*Vida*. Algunas de estas palabras se dirigen a la finalidad de formar ciudadanos con dominio de habilidades y destrezas para la vida. Otras palabras sugieren que la finalidad educativa, en términos generales, representa una oportunidad de generar cambios para mejorar la calidad educativa, ya que ésta es un derecho que guía a las naciones al progreso, al desarrollo o crecimiento a través de educar ciudadanos capaces de ser inclusivos, integradores, e innovadores. Estas palabras representan finalidades ideales de la educación.

En el caso de la Evaluación, las palabras definidoras se dirigieron a una representación normativa, es decir, ligada a las finalidades propuestas por el discurso oficial en los planes y programas. Entre ellas destacan: *Calidad (PS20)*, *Valoración (PS18)*, *Logro (PS11)*, *Calificación* y *Diagnóstico* con PS de 9. Como se ha mencionado, el vínculo entre la calidad y la evaluación está presente en la imagen que genera esta última sobre la primera. Valoración, logro, calificación y diagnóstico son palabras cercanas al origen de la evaluación y su imagen es de clasificación o asignación de un valor que busque la mejora de la calidad educativa.

La idea anterior es respaldada por las demás palabras que complementan la asociación normativa de la evaluación, aunque con menor PS. Éstas fueron: *Mejora*, *Resultados*, *Autoevaluación*, *Reflexión*, *Educación*, *Analizar*, *Decisión*, *Autoconocimiento*, *Conciencia*, *Constructiva*, *Estándares*, *Metacognición*, *Reconocimiento*, *Corregir*, *Excelencia*, *Crecimiento*, *Desempeño* y *Corrección*.

A partir de las reformas educativas modernizadoras la evaluación ha sido tema de discusión. De acuerdo a cómo es representada aquí, los docentes la relacionan normativamente como el instrumento de mejoramiento que valora el logro educativo, de los aprendizajes y el desempeño docente, a través de la asignación de calificaciones

o estándares, cuyos resultados deben favorecer el análisis y la reflexión para la toma de decisiones con el objetivo de corregir y mejorar la calidad de la educación, de alcanzar la excelencia con desempeño y conciencia.

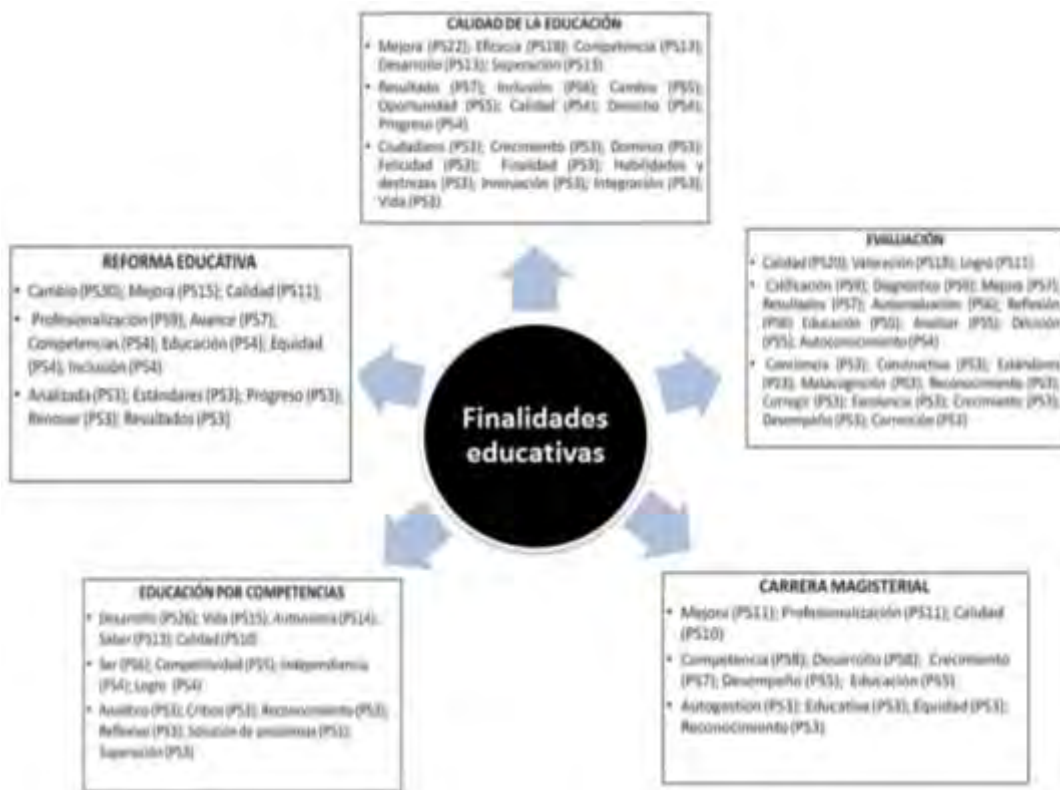
Precisamente, en el caso del estímulo Reforma educativa, la primera palabra definidora con PS de 30 fue la palabra *Cambio*. La siguiente, cuyo PS representa la mitad de la primera palabra, fue *Mejora* y, seguida de ésta, *Calidad*, *Profesionalización* y *Avance*. Las siguientes palabras, con menor PS, fueron *Competencias*, *Educación*, *Equidad*, *Inclusión*, *Analizada*, *Estándares*, *Progreso*, *Renovar*, *Resultado*. Sin duda, las reformas educativas fueron representadas como cambios que buscan mejorar la calidad de la educación a través de la profesionalización de docentes cuyo objetivo ha sido lograr que sean competentes. Convertir una cosa en otra es la principal imagen de mejora. Sin embargo, este cambio debe considerar que las reformas darán resultados a largo plazo, el problema ha sido que éstas no los alcanzan debido a sus modificaciones antes de terminar el periodo programado, lo que da como resultado el descontento de quienes las llevan a cabo.

Por otro lado, el estímulo Carrera Magisterial fue representado con las palabras *Mejora*, *Profesionalización*, *Calidad*, *Competencia*, *Desarrollo*, *Crecimiento*, *Desempeño*, *Educación*, *Autogestión*, *Equidad* y *Reconocimiento*. De esta manera, Carrera Magisterial se entendió como un programa que busca mejorar la calidad educativa mediante la profesionalización de la planta docente para lograr que se desarrollen como docentes competentes, mejorando, además, su desempeño a partir de la promoción de su reconocimiento y que éste logre crecer con base en estímulos económicos.

Finalmente, el estímulo Educación por competencias tiene finalidades específicas que los docentes conocen perfectamente y se relacionan con su práctica hacia los alumnos. La palabra definidora que destaca es la de *Desarrollo* (PS26), seguida por

*Vida, Autonomía, Saber y Calidad.* Este estímulo es representado como el elemento que preparará y guiará a los alumnos para enfrentar la realidad que viven. La imagen de desarrollo indica que la finalidad educativa es incrementar el conocimiento de los alumnos con el objetivo de prepararlos para enfrenta problemáticas reales durante toda su vida.

Las palabras cuyo PS fue menor fueron: *Ser, Competitividad, Independencia, Logro, Analítico, Crítico, Reconocimiento, Reflexivo, Solución de problemas y Superación.* Así, la Educación por competencias elevará la calidad del aprendizaje de los alumnos para promover su desarrollo y superación en la vida, y lograr que éstos sean autónomos, independientes y competitivos, gracias a sus saberes y capacidades analíticas, críticas y reflexivas en la resolución de problemas de la realidad social en la que se desenvuelve.



Fuente: Elaboración propia



### *Instrumentos y medios educativos*

En esta dimensión se encuentran palabras relacionadas con las acciones, o consecuencias, de los actores educativos para concretar las palabras aquí propuestas como estímulos y las finalidades ya mencionadas. En general, los docentes tienen imágenes cercanas a las propuestas en los planes y programas, donde privilegian al *Aprendizaje*, indicador del logro establecido y que a su vez representa el conocimiento que los estudiantes adquieren. En la definidora Calidad de la educación otra palabra que destaca es precisamente la de *Conocimiento* con PS de 12. En este sentido, el principal instrumento que logrará al cumplimiento de mejora de la educación es mediante la medición del conocimiento que adquieran los alumnos, mismos que se reflejan en la evaluación de los aprendizajes.

Otras palabras de esta dimensión fueron *Actualización, Programa, Capacitación, Planeación, Evaluación, Trabajo, Enseñanza, Perfil, Tecnología, Cobertura, Proceso, Reforma, Educación integrada, Filosofía, Gestión, Infraestructura, Objetivo y Política*. La figura del docente es importante para la mejora de la calidad educativa. Ellos perciben el mejoramiento de su práctica mediante la actualización, la capacitación, la planeación, el trabajo, la evaluación, la enseñanza, y la definición de un perfil adecuado. Además, destacan las acciones de otros actores como la SEP ejemplificando esto con palabras como *Reforma, Política, Cobertura, Infraestructura, Tecnología, Gestión*. Los docentes también hacen referencia de la *Filosofía*, lo que representa una reflexión sobre quién se está educando y bajo qué objetivos, con la finalidad de preservar a la sociedad en la que se desenvuelven los actores.

En la Evaluación destacaron las definidoras de *Aprendizaje* (PS37) y *Proceso* (PS35). Esto representa a la evaluación como el principal medio para conocer la calidad educativa mediante la evaluación de los aprendizajes y de los procesos, no sólo de los

resultados. Asimismo, pero no con el mismo PS, destacaron las palabras: *Continua, Competencias, Instrumento, Cualitativa, Habilidades, Conocimiento*. Hasta aquí los docentes tienen una imagen de la evaluación como un proceso que debe ser continuo, un instrumento que califica los aprendizajes y las competencias (habilidades, destrezas) de acuerdo con el conocimiento. Con menor PS se encontraron las palabras: *Cuantitativa, Propósito, Capacidades, Medición, Objetivos, Trabajo, Niveles, Aprovechamiento, Revisión, Supervisión, Cantidad, Contenidos, Destrezas, Enseñanza, Observación, Programa, Sistemática, Registros, Coevaluación, Contexto, Dictaminar, Globalización, Criterio*.

Estas palabras indican que los docentes tienen una imagen sobre la Evaluación educativa como producto de la globalización y que debido a esto es polémica en su práctica, además mantiene ciertos propósitos y objetivos que determinan los criterios y los niveles de evaluación para realizar mediciones sistemáticas, de cantidades y cualidades, definidas de acuerdo con el contexto, por ejemplo, *la evaluación de competencias, del aprovechamiento, de aprendizajes, del trabajo docente, etc.*

Para la Reforma educativa destacaron las palabras *Actualización* (de mayor PS con 17), *Evaluación, Política, Acuerdo, Ley, Programas, Continuidad, Proceso, Contenidos, Normatividad, Objetivos, Reglamento, Artículos, Capacitación, Modernización, Capitalismo, Economía, Lineamientos, Metas, Participar, Perfil, Reordenamiento*. Para los docentes, la Reforma educativa tiene como Instrumentos y medios a la actualización a través de cursos vinculados a los planes y programas, lo que se esperan hagan en su práctica docente, razón por la que son evaluados. Estas reformas se deben generar participativamente a partir de políticas (leyes, acuerdos) que normen su operación con reglamentos, artículos, lineamientos guiados por metas u objetivos sociales. Además, mencionan que éstas deben ser continuas para que realmente sucedan

cambios o reordenamiento de las prácticas de los actores educativos.

La relación que hacen los docentes del contexto social es dirigida a la economía de los países con los que compite en pruebas estandarizadas como PISA. La economía de estos países es conocida como capitalista, lo que ha generado que los gobiernos diseñen y aprueben reformas modernizadoras, como en este caso el sector educativo en México.

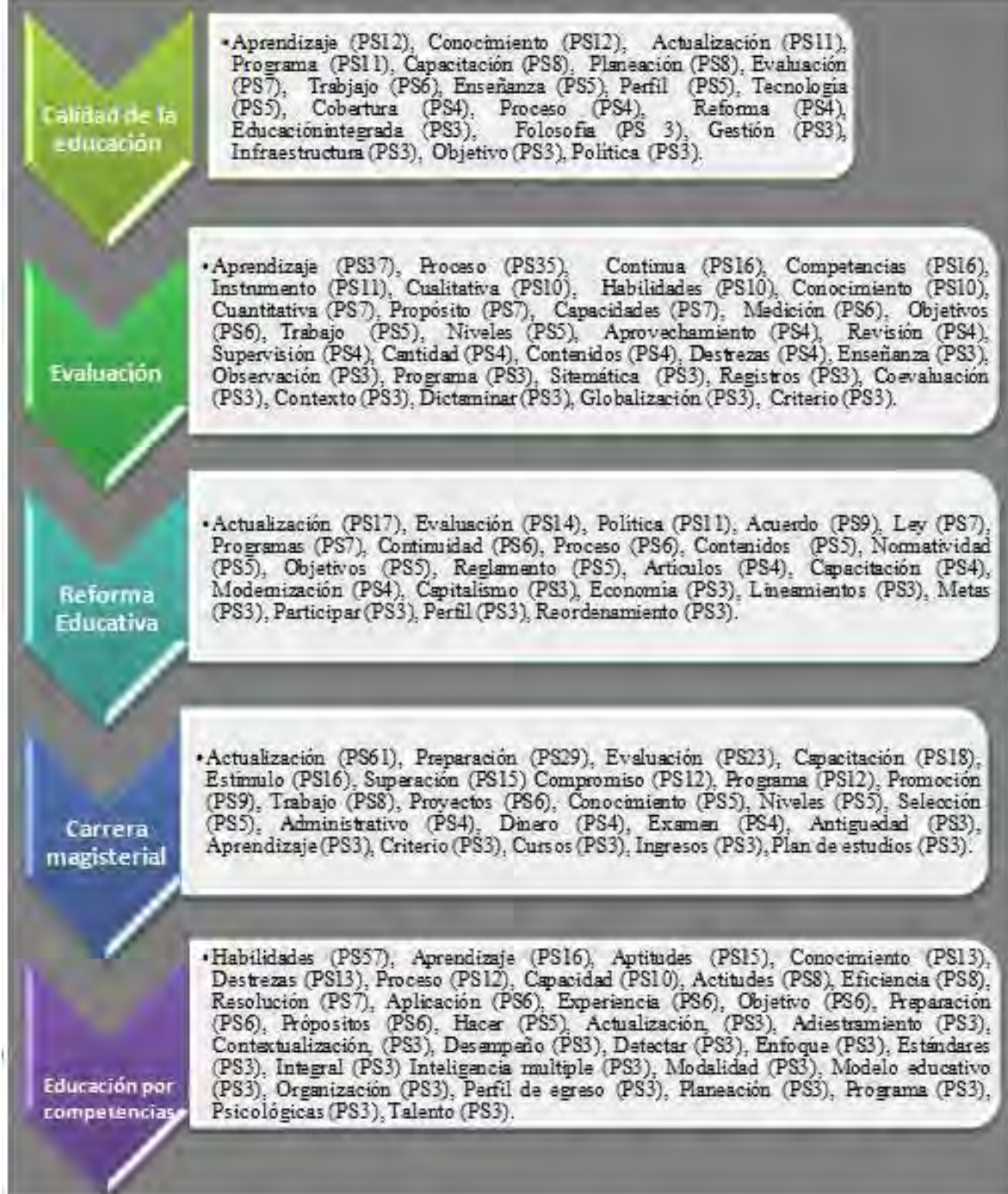
En la dimensión Carrera Magisterial destaca la *Actualización*, debido a que el programa se dirige a ello. También los docentes asignaron mayor valor a las palabras: *Preparación, Evaluación, Capacitación, Estímulo, Superación, Compromiso, Programa, y Promoción*. Estas palabras indican las acciones emprendidas por el programa como la evaluación de los docentes, otorgamiento de estímulos económicos, la promoción de niveles dentro del programa, la superación académica, así como el compromiso profesional de seguir actualizándose y capacitándose. Otras palabras que refuerzan esta idea y con las que representan los docentes a la Carrera Magisterial fueron: *Trabajo, Proyectos, Conocimiento, Niveles, Selección, Administrativo, Dinero, Examen, Antigüedad, Aprendizaje, Criterio, Cursos, Ingresos, Plan de estudios*.

Finalmente, la primera palabra con la que los docentes representan a la Educación por competencias es la de *Habilidades* (PS57). El Plan 2011 de la SEP (2011) menciona que el sistema educativo deberá propiciar que sus estudiantes generen competencias que le permita relacionarse con el contexto social, que a su vez prioriza al conocimiento en un mundo global. Las siguientes palabras cuyo PS es mayor fueron: *Aprendizaje, Aptitudes, Conocimientos, Destrezas, Proceso, Capacidad*. Estas palabras y las subsecuentes forman parte de la definición de una competencia tal como la propone el discurso oficial de la SEP:

Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). (SEP, 2011: 29)

Otras palabras encontradas en esta red, y que refuerzan el argumento anterior, fueron: *Actitudes, Eficiencia, Resolución, Aplicación, Experiencia, Objetivo, Preparación, Propósitos, Hacer, Actualización, Adiestramiento, Contextualización, Desempeño, Detectar, Enfoque, Estándares, Integral, Inteligencia múltiple, Modalidad, Modelo Educativo, Organización, Perfil de egreso, Planeación, Programa, Psicológicas y Talentos.*

## Instrumentos y medios educativos



Fuente: Elaboración propia

## Actitud

La actitud, menciona Moscovici (1979:47), "acaba de descubrir la orientación global en relación al objeto de representación". Esta dimensión tiene la característica de influir en las demás dimensiones, es decir, a partir de la actitud los actores sociales consecuentemente realizamos las otras (información y campo de la representación); tomando así una previa posición respecto a algún objeto social. En palabras de Moscovici (1979:49), "nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada."

Para esta dimensión se retomará la categoría Opiniones de las asociaciones de palabras, mismas que muestran la actitud que los docentes manifiestan sobre las palabras estímulo: Calidad de la educación, Evaluación, Reforma Educativa, Carrera Magisterial y Educación por competencias. Asimismo, se reforzará el análisis mediante tres preguntas hechas a los docentes cuyo diseño consistió en agregar una afirmación (positiva y negativa) y con opciones que indiquen el posicionamiento de los docentes respecto a la Reformas educativa y otra pregunta relacionada con el Programa Carrera Magisterial.

## Opiniones

La calidad de la educación, objeto social de esta investigación, tuvo palabras que refieren a la responsabilidad del gobierno en torno a este tema. De esta manera, los docentes mencionan que es *Necesaria (PS10)*; *Importante (PS5)*; *Obligación (PS3)*; *Prioritario (PS3)*. La palabra necesaria la sitúan en primer lugar debido a que la perciben *Baja (PS3)* y deficiente o que *Falta (PS3)*. También, mencionan palabras que indican cierto descontento como: *Formalidad (PS3)*; *Indolencia (PS3)*. La actitud ante ésta definidora es de expectativa a lo que puedan existir en las reformas impulsadas por el gobierno, por lo que reconocen que no debería ser una promesa sino una obligación.

Sin duda, el tema de la reforma educativa toma importancia en este trabajo porque en los planteamientos que las rigen se encuentra la de mejorar la calidad del sistema educativo de cualquier país. Las opiniones de los docentes en torno a este tema destacan por ser las de mayor PS, las palabras: *Imposición (PS12)*; *Necesaria (PS12)*. A pesar de relacionarla como una imposición, los docentes reconocen su importancia al expresar que es necesaria. En estas escuelas, hasta el momento la actitud es negativa, mas no de rechazo. Esto significa que a pesar de mostrarse en desacuerdo, los docentes llevan a cabo las exigencias oficiales pero desde sus representaciones sociales. El rechazo implica una resistencia que fuerza a retroceder las propuestas oficiales o simplemente rehusarse a realizarlas.

Por otro lado, a partir de su actitud negativa, los docentes mencionan palabras como: *Confusa (PS9)*; *Desinformación (PS5)*; *Ambigua (PS4)*; *Problema (PS4)*. Para los docentes es difícil llevar a cabo los cambios que propone una reforma educativa sin una correcta información, lo que provoca que la encuentren confusa y ambigua. Estas características son relevantes para construir representaciones sociales. Otras palabras como *Oportunidad (PS3)*; *Reto (PS3)* señala la convicción de algunos docentes, ya que no fueron muchas y su PS fue inferior a los antes citados. Los docentes también mencionan palabras que dan luz a una actitud de socialización de la información, tales como *Compartir (PS3)*, *Concientización (PS3)* y *Conflicto (PS3)*.

Por otro lado, entre las palabras de menor PS, que a su vez indica una actitud negativa, se encuentran: *Ingratitud (PS3)*; *Injusticia (PS3)*; *Desmotivación (PS3)*; *Equivocada (PS3)*; *Incongruente (PS3)*; *Irrealidad (PS3)*; *Justificada (PS3)*; *Obligación (PS3)*; *Slogan sexenal (PS3)*; *Tardío (PS3)*; *Tendenciosa (PS3)*; *Trampa (PS3)*. Estas definidoras son una muestra de la inconformidad de los docentes ante la Reforma educativa, cambios realizados de manera vertical cuyos objetivos son ilusorios y que quieren resolver de

golpe los problemas educativos, siendo sólo un instrumento político sexenal y de política gubernamental que responde a intereses de unos cuantos como acción para garantizar la gobernabilidad (Cabrerero, 2000) y cierto control.

En el cuestionario, ante la afirmación: *Cuando cambia el gobierno y hay nuevas reformas educativas, usted piensa... Las reformas educativas ayudarán a mejorar la calidad de la educación.* Sumando las respuestas positivas, neutrales y negativas, los docentes de las tres escuelas se mostraron en desacuerdo con esta afirmación, con el 42.5% (En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo). Es decir, la mayoría de los docentes no están de acuerdo de que las reformas educativas ayudarán a mejorar la calidad educativa. Realizando la misma operación por escuelas, esta respuesta no se repitió en la C donde el 13.7% manifestó estar de acuerdo o a favor de que las reformas mejorarán la calidad educativa como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11. Cuando cambia el gobierno y hay nuevas reformas educativas, usted piensa... (Las reformas educativas ayudarán a mejorar la calidad de la educación)

Opciones	Escuelas						Total	
	A		B		C			
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	1	1.1%	1	1.1%	3	3.4%	5	5.7%
<b>De acuerdo</b>	7	8.0%	6	6.9%	9	10.3%	22	25.3%
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	8	9.2%	8	9.2%	5	5.7%	21	24.1%
<b>En desacuerdo</b>	10	11.5%	7	8.0%	9	10.3%	26	29.9%
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	5	5.7%	5	5.7%	1	1.1%	11	12.6%
<b>No contestó</b>	0	0.0%	0	0.0%	2	2.3%	2	2.3%
<b>Total</b>	31	35.6%	27	31.0%	29	33.3%	87	100.0%

Con la misma afirmación, pero con la variante: *Las reformas educativas responden a otras necesidades, casi tres cuartas partes de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo, un 73.6%.* Este alto porcentaje se mantuvo en los contrastes hechos por escuelas



donde en los tres casos las respuestas alcanzaron un alto porcentaje a favor de que no se vislumbran las necesidades locales en las reformas educativas, las cuales se diseñan con indicadores internacionales alejados de la realidad de muchos estudiantes mexicanos de educación básica.

Tabla 12. Cuando cambia el gobierno y hay nuevas reformas educativas, usted piensa... (Las reformas educativas responden a otras necesidades)

Opciones	Escuelas						Total	
	A		B		C		F	%
	F	%	F	%	F	%		
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	9.2%	14	16.1%	2	2.3%	24	27.6%
<b>De acuerdo</b>	15	17.2%	8	9.2%	17	19.5%	40	46.0%
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	4	4.6%	3	3.4%	4	4.6%	11	12.6%
<b>En desacuerdo</b>	3	3.4%	2	2.3%	5	5.7%	10	11.5%
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%	2	2.3%
<b>Total</b>	31	35.6%	27	31.0%	29	33.3%	87	100.0%

Con la variante *No deberían existir cambios en las políticas educativas*, el 42.5% de los docentes señaló que los cambios son innecesarios. Al contrastar las mismas respuestas por escuelas se encontró que la escuela C (14.9%) fue donde los docentes se mostraron a favor de los cambios mientras que la A (16%) y la B (17.2%) mantuvieron la mayoría mencionada en contra de los cambios en las políticas educativas.

Tabla 13. Cuando cambia el gobierno y hay nuevas reformas educativas, usted piensa... (No deberían existir cambios en las políticas educativas)

Opciones	Escuelas						Total	
	A		B		C		F	%
	F	%	F	%	F	%		
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	10.3%	7	8.0%	5	5.7%	21	24.1%
<b>De acuerdo</b>	5	5.7%	8	9.2%	3	3.4%	16	18.4%
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	7	8.0%	5	5.7%	6	6.9%	18	20.7%
<b>En desacuerdo</b>	9	10.3%	2	2.3%	11	12.6%	22	25.3%
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	1.1%	5	5.7%	2	2.3%	8	9.2%
<b>No contestó</b>	0	0.0%	0	0.0%	2	2.3%	2	2.3%
<b>Total</b>	31	35.6%	27	31.0%	29	33.3%	87	100.0%

La evaluación ha estado muy ligada a la calidad de la educación y, por ende, a las reformas educativas. Menciona Andere (2013: 20) que en la actualidad las pruebas estandarizadas, promovidas por organismos internacionales, han "generado que muchos países se embarquen en frenéticas campañas de medición censal de la educación". Los docentes ante el estímulo de la evaluación se mostraron reservados ya que sólo hicieron hincapié en que es *Necesaria (PS9)*, y que su aplicación debe ser *Justa (PS9)* así como que exista *Retroalimentación (PS9)* para mejorar, ya sea contenidos, didáctica, prácticas educativas, etc.

Un programa que ha tenido continuidad desde el ANMEB en 1992 fue el de Carrera Magisterial. Fernández (1997: 217) menciona que este programa formó parte de la llamada "revaloración del maestro", cuyos aspectos son: "la formación y la actualización de los profesores, el salario profesional, la vivienda, el aprecio social por el trabajo docente y la carrera magisterial". Como se ha mencionado, este programa consta de cinco niveles a los que pueden ser promovidos los docentes (A, B, C, D Y E) dependiendo de éstos se otorgan estímulos económicos. En cierta forma lo que hace este programa es evaluar a los docentes y, de acuerdo con la SEP, promover "la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio" (SEP, s.f-c). Es decir, con Carrera Magisterial se busca elevar la calidad docente y así elevar la calidad de la educación.

Sobre este programa, las respuestas respecto a la participación de los docentes en éste se dividen: el 47.1% respondió que *SÍ participa* en el programa mientras que el 50.6% dijo que *NO*, y el 2.3% restante *no contestó* esta pregunta.

Tabla 14. Docentes dentro del Programa Carrera Magisterial

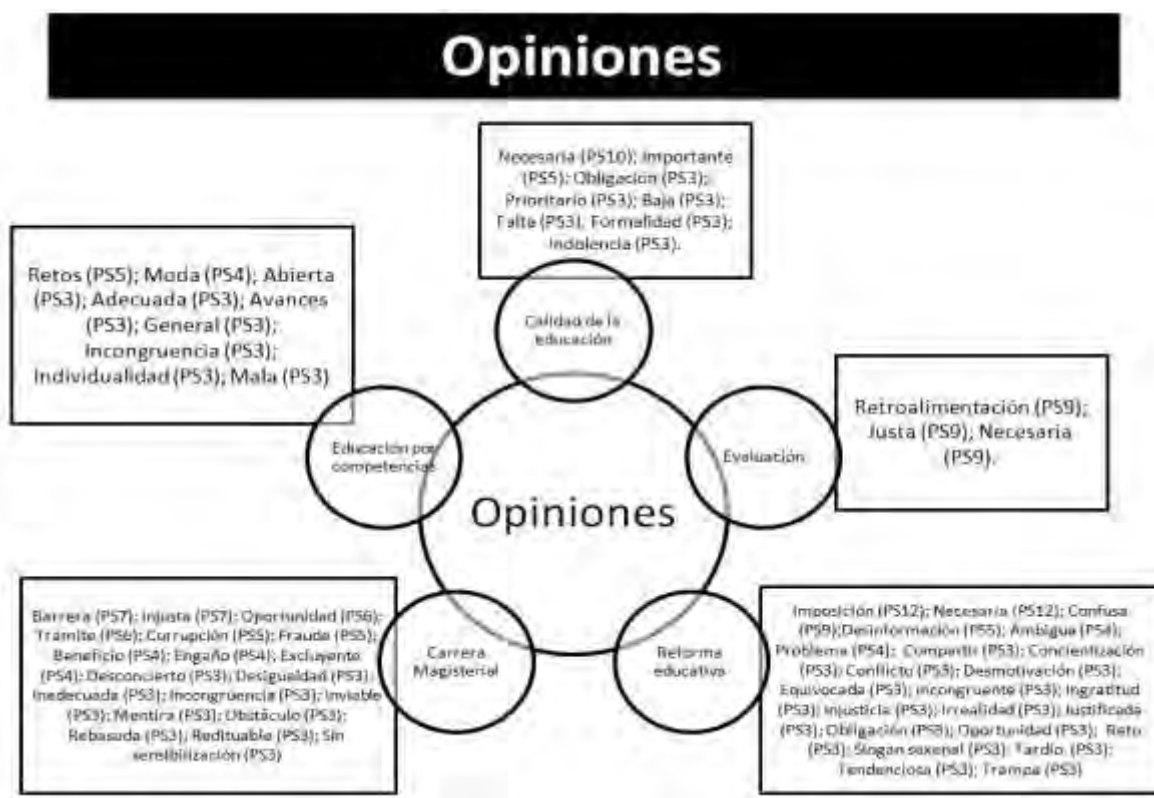
Opciones	F	%
<b>SÍ</b>	41	47.1%
<b>NO</b>	44	50.6%
<b>No contestó</b>	2	2.3%
<b>Total</b>	87	100.0%

En el caso de las palabras, las actitudes con carga negativas prevalecen. Los docentes mencionan que el programa es: *Injusta (PS7); Barrera (PS7); Trámite (PS6); Corrupción (PS5); Fraude (PS5); Engaño (PS4); Excluyente (PS4); Desconcierto (PS3); Desigualdad (PS3); Inadecuada (PS3); Incongruencia (PS3); Inviabile (PS3); Mentira (PS3); Obstáculo (PS3); Rebasada (PS3); Sin sensibilización (PS3)*. Por otro lado, las palabras que mostraron una actitud positiva en torno a ella son: *Oportunidad (PS6); Beneficio (PS4); Redituable (PS3)*. Estas palabras le otorgan un grado de interés del programa por el apoyo económico al pertenecer a este programa.

Las palabras con carga negativa revelan que la actitud de los docentes sobre el programa es de desconfianza por su manejo y por las prácticas generadas a través de los años en complicidad de dos actores: la SEP y el SNTE. Estos actores modifican los puntajes de los lineamientos o los factores que definen si los docentes obtendrán el estímulo o no (Martínez, 2014), lo que significa que tienen una carga política que oscurece a la académica (Fernández, 1997). Desde su operación, este programa ha sido relacionado con dos finalidades opuestas entre sí: "clasificar a los docentes [y] desarrollar procesos de mejoramiento de su desempeño" (Díaz-Barriga, 1999: 87). La segunda ha sido parte del discurso para mejorar la calidad de la educación, sin embargo, en la operación destaca la primera. Clasificar a los docentes no ayuda a mejorar sus prácticas (Díaz-Barriga, 1999) por lo que ésta finalidad ha provocado una actitud negativa ante este reduccionismo de la evaluación docente.

Finalmente, la actitud que los docentes manifiestan con relación a la Educación por competencias. En esta palabra estímulo los docentes la identifican como un *Reto* (PS5) y como una *Moda* (PS4). Palabras como *General* (PS3); *Abierta* (PS3); *Incongruencia* (PS3); *Mala* (PS3) e *Individualidad* (PS3) se superponen a la carga positiva cuyas palabras son *Adecuada* (PS3) y *Avances* (PS3). El tema de la calidad de la educación también responde a incluir formas novedosas de enseñanza y aprendizaje, la última fue el enfoque basado en competencias. Aunque se podría hacer un trabajo dedicado a este gran tema aquí solo se ha acotado a la relación que tienen con el objeto de representación.

Un docente que no tiene claro cómo la secretaria de educación pretende que haga su trabajo, se armará de la experiencia y de lo que ha socializado con sus colegas, cómo entienden algo y cómo lo hacen, llevándolo a ser un generador de representaciones sociales.



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de este capítulo se describieron las representaciones sociales de los docentes a partir de las dimensiones (información, campo de representación y actitud) y las categorías (ética y valores, actores involucrados, finalidades educativas, instrumentos y medios educativos, y opiniones) diseñadas para su análisis. Ahora es necesario exponer las cinco representaciones sociales que se encontraron en los docentes sobre el objeto social en cuestión. Estas son: La ausente calidad de la educación; La calidad de la educación es necesaria; La calidad de la educación y los valores; La calidad de la educación y los medios para lograrla; y La calidad de la educación depende de los docentes.

### **La ausente calidad de la educación**

Ha prevalecido por más de 30 años que la educación en México no es de calidad. Diversos estudios, como a los que se han hecho referencia en esta investigación, confirman esta realidad. El problema es que durante este periodo la calidad de la educación resultada ser algo inalcanzable, una finalidad que poco se ha logrado concretar y esto lo reflejan los docentes en sus respuestas. Los docentes comprenden esta información y la convierten en una representación social, porque saben que está ausente, sin embargo, no conocen los datos empíricos que justifiquen esta información. Esta información se extiende y se vuelve del dominio público, esto es, en conocimiento de sentido común. Esta representación social se ha sedimentado en el pensamiento de los actores debido a su constante recurrencia en los periodos de transición política, en las reformas educativas, en los acuerdos y compromisos que crean las autoridades educativas en México.

### **La calidad de la educación es necesaria**

Vinculada con la representación social anterior, los docentes consideran que la calidad de la educación es necesaria. Una educación con calidad es indispensable no sólo para el desarrollo

del país sino también para el desarrollo de los individuos. Una educación con calidad deberá tener por objetivo formar ciudadanos capaces de convivir en sociedad de manera justa y equitativa. El conocimiento y los valores que se enseñen en las escuelas promoverán la formación de personas capaces de aceptar al "Otro", de reconocer su entorno y asumir una participación activa en las decisiones que afecten su estabilidad social. Esta representación es consecuencia de la reflexión que hacen los docentes de su práctica y de las finalidades que, en general, busca la educación. Aunque se vincule con los planteamientos oficiales, cada docente parte de lo que piensa y actúa en consecuencia. En este sentido, la actitud del docente se debe encaminar a crear estrategias para mejorar sus prácticas educativas con el fin de lograr cambios en su entorno particular.

### **La calidad de la educación y los valores**

Los valores que mencionaron los docentes como importantes para alcanzar a la calidad de la educación fueron, principalmente, el *compromiso* y la *responsabilidad*. Estos valores fueron relacionados con tres actores educativos: los docentes, los alumnos y el Estado. La representación social, en este caso, comprende al compromiso y la responsabilidad de los docentes, en primer lugar, para lograr que la educación sea de calidad. El binomio docente-alumno se encuentra implicado en esta representación social. Los docentes enfocan el compromiso y la responsabilidad en un primer momento hacia el alumno, como se mencionó en la representación social anterior. Asimismo, los docentes también consideran que estos valores deben ser parte del Estado. Este actor es el encargado de realizar los cambios y las reformas pertinentes por lo que exigen que éste debe apegarse a la realidad educativa del país.

### **La calidad de la educación y los medios para lograrla**

Existen distintos medios para lograr los objetivos de mejora de la educación. Los docentes tienen la representación de que los principales medios son los planes y programas, la evaluación continua y la actualización. Esta representación tiene relación con los medios oficiales y responde a las exigencias respecto a la práctica docente. La visión que tiene el Estado sobre su práctica y las exigencias sociales han llevado a los docentes a cumplir con los planteamientos oficiales, sin embargo, esto también ha provocado una actitud negativa sobre los mismos planteamientos. La actitud negativa no implica el rechazo a éstos, ya que a pesar de su actitud, los docentes llevan a cabo las propuestas oficiales, lo que a su vez indica una reinterpretación de las mismas.

### **La calidad de la educación depende de los docentes**

La última de las representaciones se fundamenta en la responsabilidad interiorizada de los docentes y su convicción para asumir que la calidad de la educación depende de su actividad. Esta representación es compartida por los demás sectores de la población y se alimenta de la información que circula en los medios de comunicación masiva cuando, por ejemplo, se dan los resultados de las pruebas estandarizadas en las que México participa en un marco nacional e internacional. Los docentes asumen esta responsabilidad y así la representan en los resultados de esta investigación.

Los resultados aquí expuestos exponen cómo en un espacio particular se presentan distintas representaciones sociales, compartidas a pesar del contexto que cada escuela vive cotidianamente.

## CONCLUSIONES

La calidad de la educación es un tema resbaladizo al momento de abordarla. Su polisemia fue el principal interés por realizar una investigación desde la perspectiva de los actores encargados de llevar a cabo, a partir de sus prácticas educativas, las reformas que buscan mejorar la calidad de la educación. Estos actores son los docentes.

Si bien, el objeto de este trabajo no es la calidad de la educación, ésta ocupó un lugar importante debido a su relevancia, misma que la ha llevado a convertirse actualmente en centro de debates en el campo de la educación. La constante mención que hacen las autoridades educativas del concepto en el plano nacional e internacional ha coadyuvado a la generación de diversas interpretaciones en las escuelas, realidad educativa local de los actores de este estudio.

Esto no sólo repercute en la vida cotidiana de los actores educativos sino también en la de otros actores sociales quienes convencidos de lo que piensan que es la calidad de la educación, exigen y buscan responsables de la situación en que se encuentran los sistemas educativos nacionales en América Latina, especialmente cuando se comparan los resultados y diversos indicadores con respecto a otros países. Distintos actores sociales se involucran para exigir, a partir de sus representaciones sociales, que la educación que ofrece el Estado sea de calidad. Entre estos actores destacan: la sociedad civil, los partidos políticos, las empresas, la prensa, la iglesia, etc.

La interpretación de los docentes, acerca de la calidad de la educación, dará cuenta de su realidad educativa y posicionamiento ante los cambios globales que generan preocupaciones en la sociedad actual. Aunque los docentes son profesionales de la educación, su conocimiento sobre cualquier hecho educativo se ve afectado por lo que piensan sus pares, sus autoridades inmediatas,



los padres de familia, sus alumnos, por lo que vive cotidianamente y por sus experiencias laborales. Incluso, influyen las cuestiones que ya están predeterminadas y arraigadas dentro de la cultura escolar. Esto reelabora socialmente su conocimiento, a partir de la interacción de un conocimiento especializado que, posteriormente, se convierte en un conocimiento de sentido común.

Es decir, cualquier cuestión que se comparte se mezcla con los conocimientos individuales, lo que provoca construcciones generalizadas de sentido común, creadoras de representaciones sociales de algo o de alguien.

El objetivo de este estudio fue precisamente conocer las representaciones sociales que construyen los docentes de tres escuelas secundarias del Distrito Federal sobre la calidad de la educación. Aunque la pesquisa no manejó grandes poblaciones, las características de la muestra en estudio, tanto de los docentes como de las escuelas, tuvieron criterios de diversidad imprescindible en los estudios de este tipo. Se procuró que entre las escuelas existiera un número cercano de docentes. La diversidad que se encontró se refleja en: sexo, la edad, años de antigüedad y formación profesional, principalmente.

De esta manera:

- 1) La escuela A es la mejor posicionada en la prueba ENLACE, prueba usada aquí solamente como un referente. Esta escuela se encuentra entre los primeros 10 lugares de las mejor calificadas en el D.F. Con mayoría de docentes mujeres, la formación que predomina es la normalista, con edades que van desde los 40 a los 50 años o más. Asimismo, cuenta con un porcentaje considerable de docentes con menos de 10 años de antigüedad. Esto sin olvidar su ubicación en la Delegación Cuauhtémoc.
- 2) La escuela B, por otro lado, se posicionó como una escuela de *excelencia* pero no dentro de los 10 primeros como en el caso

de la A. Los docentes de la escuela B son ligeramente mayoría de mujeres. La formación profesional predominante es la universitaria cuyas carreras son heterogéneas entre sí. La mayoría de los docentes tiene una edad de 40 a 49 años. Su antigüedad se concentró en el rango de entre 21 a 30 años. La escuela A y la C son centros educativos de la Delegación Iztapalapa.

- 3) La escuela C, finalmente, estuvo ubicada por debajo de lo aceptable en la prueba ENLACE. Aquí también la mayor parte de los docentes tiene una edad de 40 a 49 años, la formación profesional es mayoría universitaria. Su antigüedad se encuentra en el mismo rango de la escuela B. El sexo de los docentes estuvo equilibrado entre mujeres y hombres.

Esta diversidad hace interesante la realización de un estudio de representaciones sociales en torno a una exigencia que ha cobrado importancia en muchos sistemas educativos y que en México se enfatizó y popularizó a principios de los años noventa. A través de la dimensiones nos percatamos que la información y la imagen, o campo de representación, se vinculan fuertemente con el discurso oficial, sin embargo, en la actitud se notó cierta inclinación negativa hacia las acciones emprendidas por el gobierno para realizar mejoras en el sector educativo (Reforma Educativa y Carrera Magisterial). En términos generales, los docentes en esta investigación demostraron tener representaciones sociales positivas y estructuradas sobre la calidad de la educación.

Si como menciona Moscovici (1979), la actitud antecede a las demás dimensiones (información y campo de representación), es decir, si los individuos se informan y se representan sobre algún objeto después de haber tomado posición sobre éste, en el contexto de esta investigación, los docentes tuvieron una actitud que no correspondía a las otras dimensiones. Sin embargo, su desconfianza y descontento, así como la incertidumbre de no tener claras las exigencias institucionales ante los cambios en pro de la calidad

de la educación son consecuencia de que los docentes se apegan a los planteamientos propuestos en los planes y programas y buscaran información de otras fuentes. Esto, a su vez, genera un campo de representación informado, sin lograr, necesariamente, que la actitud se modifique. Se encontró que los docentes atribuyeron este descontento a los malos manejos de las autoridades educativas en la puesta en marcha de las reformas educativas, por lo que esperan que esto se modifique ya que no encuentran manera de lograr cambios estructurales en sus centros de trabajo si no hay cambios en las cúpulas gubernamentales y sindicales.

Asimismo, en esta investigación, se observó cierto malestar en los docentes debido a que no toman en cuenta sus opiniones en las reformas educativas. Por esta razón se representa como imposición y como confusa, con intereses ajenos a la realidad educativa local ya que son reformas pensadas verticalmente, que los responsabilizan de su éxito o fracaso. Díaz-Barriga e Inclán (2001) mencionan que la visión que tiene el Estado del docente ha pasado de la de un profesional a la de un empleado cuya función es instrumentar sus proyectos, por lo que debe cumplir con una serie de actividades que guíen su desempeño. La interiorización de esta actividad se observa en los resultados de esta investigación aunque también puede responder a las diversas evaluaciones (institucionales y sociales) a las que se someten los docentes, al estar orillados a cumplir con lo que el Estado les dicta que deben ser su práctica docente.

Los docentes en esta muestra suelen consultar medios de información, distintos a los oficiales. Entre los medios secundarios a los que recurren destacaron el internet, seguido de los periódicos y libros. Existen diversos medios que generan que circule un sin número de información y cada día acceder a ellos es más común, por lo que su alcance es masivo, llegando de esta manera a muchos actores sociales en todo el mundo.

El internet, por ejemplo, es el segundo medio donde los docentes retoman información para generar un conocimiento que compartirán con sus colegas y alumnos. Otra investigación, con objeto de investigación distinto a ésta, nos podría dar a conocer qué páginas de internet (website) son las que frecuentan para informarse, y de esta manera saber si la información proviene de fuentes confiables o no, a partir de develar quiénes administran estas páginas, es decir, si las páginas son administradas por alguna instancia oficial (como la SEP), alguna Asociación Civil, Investigadores independientes o adscritos a una Institución de Educación Superior, una red de investigadores o consejos de investigación, algún organismo internacional, Periodistas, Diarios (de izquierda o de derecha), alguna Universidad (revistas educativas, gacetas, etc.), y si éstas son nacionales o internacionales, entre otras cuestiones de interés.

El campo de la representación tiene correspondencia con la información. Es decir, las imágenes generadas por los docentes tienen relación con un conocimiento cercano al oficial. La categoría ética y valores, mostró cuáles son los valores considerados importantes por los docentes en su práctica profesional. Son valores positivos en todos los casos. Existe la representación que así se puede mejorar pero, agregan, no basta con que ellos los practiquen, otros actores, como la SEP y el SNTE, deben practicarlos también.

Nuestros informantes identifican como actores involucrados en la calidad de la educación a los docentes, los alumnos, el gobierno y el sindicato, principalmente. Cuatro actores encargados de hacer los cambios estructurales, uno en un espacio en particular y el otro en un plano nacional y con mayor alcance, ambos con un mismo objetivo. Las finalidades educativas, como las mencionan los docentes, deben buscar la mejora, procurar el desarrollo y el progreso de las personas para que la educación realmente sea de calidad y no sólo un slogan político sexenal. Para ellos existe

esperanza, un sentir de que se pueden alcanzar los objetivos de mejora, no se oponen a ella. Los instrumentos para lograr los cambios están apegados a lo que los planes y programas proponen. Desde la perspectiva de los docentes, la calidad, la mejora, el desempeño, la profesionalización, la equidad, la honestidad y la democracia son las vías para lograr que los sistemas educativos integren las necesidades locales con las globales, cuyas demandas o necesidades se apeguen a la realidad nacional.

En resumen, los docentes están informados sobre lo que es la calidad educativa, saben su origen, ubican a sus principales actores y se sitúan como un actor educativo fundamental en la concreción de las mejoras educativas. Significan el término desde su quehacer educativo y aunque su actitud es negativa, sus representaciones sociales no se alejan de los planteamientos oficiales por lo que son informadas y estructuradas. Las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la calidad de la educación responden a: su ausencia; su necesidad; los valores; los medios para lograrla; y la relevancia de su labor docente.

Las representaciones sociales de los actores educativos, como las que aquí se presentan, son de vital importancia para explorar la realidad social de los mismos. Conocer estas representaciones, dan luz de los comportamientos que de ellas se producen con relación a distintos hechos educativos, así como las relaciones que generan los docentes en su vida cotidiana.

# ANEXO

El presente instrumento tiene como propósito conocer su opinión como docente acerca de la Calidad de la Educación. La información que proporcione es anónima y confidencial. Este instrumento **no es una evaluación**, ni proviene de instancias oficiales como la SEP o el SNTE, sino que será utilizado para elaborar una investigación educativa. Se requiere que conteste sin recurrir a ningún material especializado sobre el tema. Asimismo, pedimos que sus respuestas sean claras y precisas.

**Instrucciones:** Escriba, por favor, 3 palabras con las que asocie el tema que se le propone y, a continuación, en la columna de su derecha, jerarquice estas palabras donde 1 es la de mayor importancia. **Evite** el uso de artículos (el, la, los, las, uno, una, etc.) y conjunciones coordinantes (y, o, etc.).

Observe el ejemplo:

Tema: **MANZANA**

Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde <u>1</u> es el de mayor importancia)
a) Fruta	2
b) Alimento	1
c) Rojo	3

1. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN		2. EVALUACIÓN	
Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde <u>1</u> es el de mayor importancia)	Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde <u>1</u> es el de mayor importancia)
a)		a)	
b)		b)	
c)		c)	
3. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS		4. TUTORÍA	
Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde <u>1</u> es el de mayor importancia)	Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde <u>1</u> es el de mayor importancia)
a)		a)	
b)		b)	
c)		c)	

<b>5. CARRERA MAGISTERIAL</b>		<b>6. PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD</b>	
Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde 1 es el de mayor importancia)	Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde 1 es el de mayor importancia)
a)		a)	
b)		b)	
c)		c)	

<b>7. REFORMA EDUCATIVA</b>		<b>8. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	
Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde 1 es el de mayor importancia)	Palabras con las que la asocio:	Jerarquización: (Donde 1 es el de mayor importancia)
a)		a)	
b)		b)	
c)		c)	

<p><b>9. Para usted, ¿quién comenzó a preocuparse por la calidad de la educación?</b> (Jerarquice las opciones donde 1 es la de mayor importancia).</p> <p>a) La Secretaría de Educación Pública ( )</p> <p>b) El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ( )</p> <p>c) Organismos internacionales ( )</p> <p>d) Partidos Políticos ( )</p>	<p><b>10. Su punto de vista sobre la calidad de la educación deriva de:</b> (Jerarquice las opciones donde 1 es la de mayor importancia).</p> <p>a) Lecturas de documentos oficiales que nos manda la Secretaría de Educación Pública ( )</p> <p>b) Los cursos informativos que brinda la supervisión escolar ( )</p> <p>c) La información propuesta por un colega que ha leído sobre el tema ( )</p> <p>d) La información de otros medios y que compartimos entre varios colegas ( )</p>
<p><b>11. Cuando le imparten cursos, considera que el instructor o asesor técnico pedagógico...:</b> (Elija una opción)</p> <p>a) Domina los temas y tiene manejo adecuado de la didáctica ( )</p> <p>b) No domina los temas y no tiene didáctica, ni manejo de los contenidos ( )</p> <p>c) Presenta materiales vigentes, apegados al discurso oficial de la SEP ( )</p> <p>d) La información que nos da es confusa y errónea ( )</p>	<p><b>12. La comunicación entre la supervisión y su escuela, a la hora de entregar materiales educativos e informativos, es:</b> (Elija una opción)</p> <p>a) Excelente ( )</p> <p>b) Buena ( )</p> <p>c) Regular ( )</p> <p>d) Mala ( )</p>



<p><b>13. ¿Qué otros medios, diferentes a los oficiales, ha consultado con el fin de conocer más sobre la calidad de la educación?</b> (<i>Seleccione y jerarquice 3 de las opciones donde 1 es la de mayor importancia.</i>)</p> <p>a) Radio ( )</p> <p>b) Programas de Televisión ( )</p> <p>c) Libros ( )</p> <p>d) Periódicos ( )</p> <p>e) Revistas ( )</p> <p>f) Internet ( )</p> <p>g) Redes sociales ( )</p> <p>h) Otro, especifique: ( )</p> <p>_____</p>	<p><b>14. ¿Suele comprar libros para actualizarse?</b> a) SÍ ( ) b) NO ( )</p> <p><b>15. Si su respuesta anterior fue SÍ, ¿Qué busca más en las temáticas que suele comprar?</b> (<i>Seleccione y jerarquice 4 de las opciones donde 1 es la de mayor importancia.</i>)</p> <p>a) Didáctica ( )</p> <p>b) Currículum ( )</p> <p>c) Competencias ( )</p> <p>d) Evaluación ( )</p> <p>e) Pruebas PISA y ENLACE ( )</p> <p>f) Materiales educativos ( )</p> <p>g) Gestión educativa ( )</p> <p>h) Política educativa ( )</p> <p>i) Tutoría y Orientación educativa ( )</p> <p>j) Diversidad cultural e inclusión educativa ( )</p> <p>k) Actualización docente ( )</p> <p>l) Trabajo colegiado ( )</p> <p>m) Calidad de la educación ( )</p> <p>n) Otro, especifique: ( )</p> <p>_____</p>																				
<p><b>16. Cuando cambia el gobierno y hay nuevas reformas educativas, usted piensa que:</b> (<i>Tache la respuesta de su preferencia.</i>)</p>																					
<p>a) Las reformas educativas ayudarán a mejorar la calidad de la educación ya que responden a los actuales cambios sociales.</p> <p>b) Las reformas educativas responden a otras necesidades diferentes a las del contexto social y económico de mi escuela.</p> <p>c) No deberían existir cambios en las políticas educativas, porque no hay continuidad en las propuestas sexenales.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="677 1031 829 1073">Totalmente de acuerdo</th> <th data-bbox="829 1031 938 1073">De acuerdo</th> <th data-bbox="938 1031 1110 1073">Ni de acuerdo ni en desacuerdo</th> <th data-bbox="1110 1031 1235 1073">En desacuerdo</th> <th data-bbox="1235 1031 1391 1073">Totalmente en desacuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="677 1073 829 1171"></td> <td data-bbox="829 1073 938 1171"></td> <td data-bbox="938 1073 1110 1171"></td> <td data-bbox="1110 1073 1235 1171"></td> <td data-bbox="1235 1073 1391 1171"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="677 1171 829 1270"></td> <td data-bbox="829 1171 938 1270"></td> <td data-bbox="938 1171 1110 1270"></td> <td data-bbox="1110 1171 1235 1270"></td> <td data-bbox="1235 1171 1391 1270"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="677 1270 829 1369"></td> <td data-bbox="829 1270 938 1369"></td> <td data-bbox="938 1270 1110 1369"></td> <td data-bbox="1110 1270 1235 1369"></td> <td data-bbox="1235 1270 1391 1369"></td> </tr> </tbody> </table>	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo															
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo																	
<p><b>17. Edad:</b></p> <p>a) Menor de 20 a 29 años ( )</p> <p>b) De 30 a 39 años ( )</p> <p>c) De 40 a 49 años ( )</p> <p>d) De 50 años y más ( )</p>	<p><b>18. Sexo:</b></p> <p>a) Mujer ( ) b) Hombre ( )</p>																				
<p><b>19. Indique el nombre de la licenciatura que estudió:</b></p> <p>_____</p>	<p><b>20. Institución de la que egresó:</b></p> <p>_____</p>																				

<p><b>21. Años de antigüedad:</b></p> <p>a) Menos de 10 años ( )    b) De 11 a 20 años ( )</p> <p>c) De 21 a 30 años ( )    d) De 30 años y más ( )</p>	<p><b>22. ¿Cuántas horas a la semana trabaja de acuerdo a su tipo de contratación?</b></p> <p>a) De 1 a 19 hrs. ( )    b) De 20 a 22 hrs. ( )</p> <p>c) De 23 a 25 hrs. ( )    d) De 26 a 29 hrs. ( )</p> <p>e) De 30 a 34 hrs. ( )    e) De 35 a 42 hrs. ( )</p>
<p><b>23. ¿Cuántos grupos tiene a su cargo?</b></p> <p>a) De 1 a 2 grupos ( )</p> <p>b) De 3 a 4 grupos ( )</p> <p>c) De 5 grupos o más ( )</p>	<p><b>24. Número <u>total</u> de alumnos que tiene a su cargo:</b></p> <p>a) Menos de 30 ( )    b) De 31 a 40 ( )</p> <p>c) De 41 a 50 ( )    d) De 51 a 60 ( )</p> <p>e) De 61 a 70 ( )    f) Más de 71 ( )</p>
<p><b>25. Cuenta con Carrera Magisterial:</b>  <i>*Si su respuesta fue NO pase a la pregunta 27</i></p> <p>a) Sí ( )                      b) NO ( )</p>	<p><b>26. Si su respuesta anterior fue SÍ, indique el nivel:</b></p> <p>A ( ) B ( ) C ( ) D ( ) E ( )</p>
<p><b>27. Su escuela pertenece al Programa Escuelas de Calidad (PEC):</b></p> <p>a) Sí ( )                      b) NO ( )</p>	<p><b>28. Si su respuesta anterior fue SÍ ¿Cuánto tiempo lleva en el PEC?</b></p> <p>a) De 1 a 4 años ( )    b) De 5 a 8 años ( )</p> <p>c) De 9 a 12 años ( )</p>

Desea agregar alguna información que considere deba tomar en cuenta para este estudio.

➤ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por su colaboración y por su tiempo!**

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (coord.), (2013), *Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva*, México, UNAM/Díaz de Santos.
- Alanís Hernández, Claudia (julio, 2008), "Influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás", en *Casa del tiempo*, época 4, vol. 1, núm.9, pp.9-15. Recuperado de: <[http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09\\_iv\\_jul\\_2008/index.php](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/index.php)>, consultado el 29 de septiembre de 2012.
- Alcántara Santuario, Armando (septiembre-diciembre, 2008), "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm.48, pp.147-165. Recuperado de: <<http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf>>, consultado el 9 de noviembre de 2013.
- Álvarez-Tostado, Carlos (1997), *Calidad de la educación. Entre el eslogan y la utopía*, Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andere Martínez, Eduardo (2013), *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*, México, Siglo XXI.
- Arbesú, María Isabel; Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña Osorio (coords.), (2008), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika.
- Banchs Rodríguez, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales" en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, Peer Reviewed Online Journal, núm.9, Pp.3.1-3.15. Recuperado de: < [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf)>, consultado el 15 de agosto de 2012.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu.
- Bernal Torres, César Augusto (2006), *Metodología de la investigación. Administración y Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*, México, Pearson Educación.
- Botero Gómez, Patricia (coomp.), (2008), *Representaciones y ciencias sociales: una perspectiva epistemológica y metodológica*, Argentina, Espacio.

- Bracho González, Teresa (2009), *Innovación en la Política educativa. Escuelas de calidad*, México, FLACSO.
- Braslavsky, Cecilia (septiembre, 1999), "La educación secundaria y el currículum en América Latina: nuevas tendencias y cambios", Informe final del seminario organizado por la Oficina Internacional de la Educación, que tuvo lugar en el Instituto Internacional para la Planeación Educativa, los días 2 y 3 de septiembre de 1999 en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/organization/director/lasnuevas.htm>, consultado el 6 de junio del 2012.
- Cabrero Mendoza, Enrique (2000), "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de la *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Políticas Públicas*, vol. 9, núm. 2, pp. 189-229. Recuperado de: [http://www.cide.edu/guias/mapp/Cabrero-Usos\\_y\\_costumbres\\_hechura\\_de\\_politicas\\_publicas\\_en\\_Mex.pdf](http://www.cide.edu/guias/mapp/Cabrero-Usos_y_costumbres_hechura_de_politicas_publicas_en_Mex.pdf), consultado el 9 de octubre del 2013.
- Cano García, Elena (1998), *Evaluación de la calidad de la educación*, Madrid, la Muralla.
- Carnoy, Martin y Claudio de Moura Castro (1996), "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?" en *Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Seminario sobre Reforma Educativa*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/eduamericalatina.pdf>, consultado el 6 de junio del 2012.
- Casassus, Juan (1992), "Modernidad educacional y modernización educativa" en OREALC-UNESCO, *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 28, pp.33-42, Chile, OREALC. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000928/092862s.pdf>, consultado el 6 de junio del 2012.
- Castañeda, María Belén; Alberto F. Cabrera, Yadira Navarro y Wietse de Vries (2010), *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Caudillo, José Luis (2010), *Cultura de la calidad en el proceso educativo*, México, Trillas.
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002). Recuperado de: [http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco\\_Juridico/Compr\\_Soc\\_Cal\\_Educ.pdf](http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco_Juridico/Compr_Soc_Cal_Educ.pdf), consultado el 27 de noviembre de 2013.

- Cortina, Regina (enero-abril, 1989), "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato", en *Estudios Sociológico, México*, El Colegio de México, vol. 7, núm. 19, pp.79-103. Recuperado de: <[http://bibliocodex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21\\_1/apache\\_media/QL4EF3C4P3CT3EUCDM4JINRV471GPL.pdf](http://bibliocodex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/QL4EF3C4P3CT3EUCDM4JINRV471GPL.pdf)>, consultado el 8 de diciembre de 2013.
- Crovi Druetta, Delia María (junio, 2006), "¿Es internet un medio de comunicación?", en *Revista Digital Universitaria*, UNAM, vol.7, núm.6, pp. 2-9. Recuperado de: <[http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art46/jun\\_art46.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art46/jun_art46.pdf)>, consultado el 19 de diciembre del 2013.
- Cuevas Cajica, Yazmín (2010), *Representaciones sociales de las Instituciones de Educación Superior*, (Tesis de Doctorado) UNAM.
- De Landsheere, Gilbert (1996), *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*, México, FCE.
- Delval, Juan y Paz Lomelí (2013), *La educación democrática para el siglo XXI*, México, Siglo XXI.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel R. (1999), "Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU/UNAM.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel R. (2007), "Organismos internacionales y políticas educativas", en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Alberto (coord.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo XXI.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel R. (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel R. y Catalina Inclán Espinosa (enero-abril, 2001), "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 25, pp.17-41. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>, consultado el 12 de abril de 2012.
- Doise, Williem; Alan Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Edwards Risopatron, Alicia Verónica (1991), *El concepto de calidad de la educación*, Chile, UNESCO-OREALC.

- Farr, Robert (2008), "Las Representaciones Sociales", en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, México, Paidós.
- Fernández, Sergio (1997), "Carrera Magisterial: ¿Promoción o control docente?", en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos de cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés/UNAM.
- Figueroa, Jesús; Esther González y Víctor Solís (1981), "Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 13, núm. 3, pp.447-458.
- Gairín, Joaquín (2003), "Calidad: un discurso y práctica contradictorios", en Joaquín Gairín y Monserrat Casas (coord.), *La calidad de la educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad*, Barcelona, CISS PRAXIS.
- Gutiérrez, Silvia y Juan Manuel Piña Osorio (2008), "Representaciones sociales: teoría y métodos". En María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña Osorio (coords.), (2008), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Carlos Fernández, y Pilar Baptista (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill/Interamericana.
- INEE (2008), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*, México, INEE. Recuperado de: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/resultados-del-aprendizaje/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/558-el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-informe-sobre-los-resultados-de-excale-09-aplicacion-2008>>.
- INEE (2013), *Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2011-2012*, México, INEE. Recuperado de: <[http://www.inee.edu.mx/excel\\_prontuarios/9\\_distrito\\_federal.xlsx](http://www.inee.edu.mx/excel_prontuarios/9_distrito_federal.xlsx)>, consultado el 9 de noviembre de 2013.
- INEGI (2010), *Censo de Población y Vivienda. Panorama sociodemográfico del Distrito Federal/Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, México, INEGI. Recuperado de: <[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora\\_socio/df/panorama\\_df.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/df/panorama_df.pdf)>, consultado el 9 de noviembre de 2013.
- INEGI (2010), *Marco Geoestadístico Municipal, versión 5.0* Recuperado de: <

[http://cuentame.inegi.gob.mx/mapas/pdf/entidades/div\\_municipal/dfdeleg.pdf](http://cuentame.inegi.gob.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/dfdeleg.pdf)>, consultado el 9 de noviembre de 2013.

INEGI (2012), *Estadísticas a propósito del día del niño, Datos del Distrito Federal, México*, INEGI. Recuperado de: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/ni%C3%B1o9.pdf>>, consultado el 9 de noviembre de 2013.

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (s.f-a), *Mejora Tu Escuela*. Recuperado de: <[www.mejoratuescuela.org](http://www.mejoratuescuela.org)>, consultado el 27 de noviembre de 2013.

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (s.f-b), Recuperado de: <[www.imco.org.mx](http://www.imco.org.mx)>, consultado el 27 de noviembre de 2013.

Jodelet, Denise (2008), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, México, Paidós.

Laudan, Larry (1977), *Progress and Its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*, California, University of California.

León Vega, Emma (1999), *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Barcelona/México: Anthropos/UNAM.

León, Raymundo (16 de mayo de 2012). Convoca Peña Nieto a revolución educativa. *Diario de Xalapa*. Recuperado de: <<http://www.oem.com.mx/diariodexalapa/notas/n2543408.htm>>, consultado el 20 de noviembre de 2013.

Loyo, Aurora (coord.), (1997), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos de cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés/UNAM.

Maldonado Maldonado, Alma (2000), "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87 pp.51-75.

Maldonado Maldonado, Alma (2003), "Organismos internacionales a partir de 1990 en México", en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. Formación para la investigación, los académicos en México, actores y organizaciones, México, COMIE.

Martínez Carballo, Nurit (16 de enero de 2014), SEP modifica evaluación en Carrera Magisterial. *El Universal*. Recuperado de: <<http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/sep-modifica-evaluacion-en-carrera-magisterial-979980.html>>, consultado el 23 de marzo de 2014.

- Martínez Rizo, Felipe (septiembre-diciembre, 2001), "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", en *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 27, pp.35-56. Recuperado de <<http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF>>, consultado el 29 de septiembre de 2012.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Argentina, Huemul.
- Moscovici, Serge (2008), *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*, México, Paidós.
- Mújica, María Elena (2011), "El Programa de Carrera Magisterial: del Acuerdo a la Alianza", en César Navarro Gallegos (coord.), *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, México, UPN/La Jornada Ediciones.
- Navarro Gallegos, César, (2011), "La Alianza por la Calidad de la Educación", en César Navarro Gallegos (coord.), *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, México, UPN/La Jornada Ediciones.
- Noriega Chávez, Margarita (2000), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Noriega Chávez, Margarita (2010), "Sistema Educativo Mexicano y Organismos Internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México. VII EDUCACIÓN*. México, El Colegio de México.
- OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, España, Paidós.
- Pedró, Francesco e Irene Puig (1998), *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*, Barcelona, Paidós
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Morata.
- Pérez-Juste, Ramón (2001), "La calidad de la educación", en Ramón Pérez-Juste et al. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*, Madrid, Narcea.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida escolar: Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés.



- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.), (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés.
- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.), (2004), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU/UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Yazmín Cuevas Cajica (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", en *Revista Perfiles Educativos*, Tercera época, año/vol. XXVI, núm. 105-106, pp.102-124. Recuperado de:  
<[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2004-105-106-102-124&url=2004/n105-106a2004/mx.peredu.2004.n105-106.p102-124.pdf](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-105-106-102-124&url=2004/n105-106a2004/mx.peredu.2004.n105-106.p102-124.pdf)>
- Popkewitz, Thomas S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.
- Poy Solano, Laura (12 de mayo de 2013), Reivindica #YoSoy132 principios que le dieron origen hace un año. La Jornada. Recuperado de:  
<<http://www.jornada.unam.mx/2013/05/12/politica/005n1pol>>, consultado el 20 de noviembre de 2013.
- Quiroz, Rafael (octubre-diciembre, 2003), "La educación secundaria en México: ¿reforma integral?", en *Educación Revista de Educación*, núm. 27, pp.9-18. Recuperado de:  
<<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/27/educar%20no%2027.pdf>>
- Reyes Juárez, Alejandro (2009), *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México, FLACSO.
- Reyes-Lagunes, Isabel (1993), "Redes semánticas para la construcción de instrumentos", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp.81-93.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Rouquette, Michel-Louis (2010), "La teoría de las representaciones sociales hoy: Esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)" en *Revista Polis*, vol. 6, núm. 01, pp.133-142. Recuperado de:  
<<http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/polis/search.php?op=search&revop=alt&limit=author&query=Michel-Louis+Rouquette>>
- Sanadoval Flores, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.

- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003), *Trampas de la educación, discurso sobre la calidad*, Madrid, La Muralla.
- Schmelkes, Sylvia (1991), "Problemas y retos de la educación básica en México", en Teresa de Sierra N. (coord.) *Cambio estructural y Modernización educativa*, México, UPN/UAM/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C.
- Schmelkes, Sylvia (1994), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Washington, D.C., Interamer/OEA. Recuperado de: <<http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>>, consultado el 6 de junio del 2012.
- Schmelkes, Sylvia (1998), "La educación básica", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de la educación en México*, volumen 2, México, CONACULTA/FCE.
- Schutz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social. Escritos I*. Argentina, Amorrortu.
- SEP (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal/SEP.
- SEP (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, CONALTE.
- SEP (1993), *Decreto que declara reformados los artículos 3º y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <[https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis\\_reformas/Analisis%20Reformas/00130019.pdf](https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis_reformas/Analisis%20Reformas/00130019.pdf)>, consultado el 20 de febrero del 2013.
- SEP (2001), *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad*, México, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <<http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/reglas/ROPEC2001.pdf>>, consultado el 20 de febrero del 2013.
- SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, SEP.
- SEP (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, SEP. Recuperado de: <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf>>, consultado el 20 de febrero del 2013.
- SEP (2009), *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México, SEP.
- SEP (2011a), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.

- SEP (2011b), Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica, México, SEP.
- SEP (2013) *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013*, México, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)>, consultado el 20 de febrero del 2013.
- SEP (s.f-a), *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)*, Recuperado de: <<http://www.dgespe.sep.gob.mx>>, consultado el 15 de noviembre del 2013.
- SEP (s.f-b), *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*, México, SEP. Recuperado de: <[http://www.enlace.sep.gob.mx/que\\_es\\_enlace/](http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/)>, consultado el 15 de noviembre del 2013.
- SEP (s.f-c) *Programa Nacional de Carrera Magisterial*, Recuperado de: <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_pncm](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm)>, consultado el 15 de noviembre del 2013.
- Stein, Ernesto; Mariano Tommasi, Kaldo Echebarría, Eduardo Lora, Mark Payne (coords.), (2006), *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. INFORME 2006*, Estados Unidos, BID/Davis Rockefeller Center for Latin American Studies/Harvard University/Planeta. Recuperado de: <[http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubITO-2006\\_esp.pdf](http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubITO-2006_esp.pdf)>, consultado el 9 de octubre del 2013.
- Székely Prado, Miguel (2010), "Avances y transformaciones en la educación media superior", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México. VII EDUCACIÓN*. México, El Colegio de México.
- Tenti Fanfani, Emilio (mayo-agosto, 2007) "Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente", en *Educación y Sociedad*, vol. 28, núm. 99, pp.335-353. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>>, consultado el 20 de noviembre del 2013.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009), "Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente", en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, OEI/Fundación Santillana.
- UNESCO-OREALC (1985), *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 6, Chile, OREALC.
- UNESCO-OREALC (1992), *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 29, Chile, OREALC.

Vera Noriega, José Ángel (2005), "Redes semánticas: Métodos y resultados", en Antonia Silvia Paredes Moreira, et al. *Perspectivas teórico-metodológicas em representacoes sociais*, Brasil, Universitária/Universidade Federal Da Paraíba. Recuperado de: <<http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2007/62.pdf>>, consultado el 19 de septiembre del 2012.

Wagner, Wolfgang; Nicky Hayes, y Fátima Flores Palacios (Ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, España, Anthropos.

## **TESIS**

Dorantes Carrión, Jeysira Jacqueline (2006), *Representaciones sociales sobre la reforma en educación secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz*, (Tesis de doctorado) UNAM.

Andrade Medina, Víctor Manuel (1999), *Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso*, (tesis de maestría) UNAM.

Ayala Varela, Jorge (2009), *Las representaciones sociales de la calidad de la educación, en estudiantes de pedagogía de dos instituciones de educación superior: UPN-Ajusco y la Universidad Insurgentes*, (Tesis de maestría) UPN.

Silva Silva, María Irene (2010), *Identidad y Representaciones Sociales en torno a la calidad de la educación en académicos de cuatro Universidades Públicas: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma Metropolitana y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, (Tesis de doctorado) UAM- Iztapalapa.

Del Río Rodríguez, Claudia Gabriela (2008), *El análisis del discurso del concepto de la calidad educativa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el periodo 2000-2006*, (Tesis de maestría) UNAM.

Lucía Robledo, Berta (2002), *Expectativas que sobre la calidad de la educación tienen los maestros y maestras de educación básica en la ciudad de León, Guanajuato*. (Tesis de maestría) UPN.

Martínez Malagón, Maricela (2006), *La práctica docente en la implementación de la política educativa. Una aproximación desde el programa escuelas de calidad*, (Tesis de maestría) UPN.

Casta Escudero, Solís (2010), *La práctica docente en escuelas de calidad: el caso de la escuela primaria bilingüe "Diez de*

*Mayo" de nequeteje, ixmiquilpan, Hgo.* (Tesis de maestría)  
UPN.