



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Área Académica de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

*La construcción de significados de calidad educativa
desde la visión de los docentes y directores de
Telesecundaria en una zona escolar del estado de Hidalgo.*

Tesis

que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

P R E S E N T A

ALBA LUZ HERNÁNDEZ LEYVA

Directora de Tesis

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

Comité tutorial

Dr. Cristian Israel Ponce Crespo

Mtro. José Luis H. Andrade Lara

Pachuca de Soto, Hidalgo. México, julio de 2020.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Academic Area in Education Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/167/2020

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, los que suscriben integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinando el proyecto de investigación titulado: "La construcción de significados de calidad educativa desde la visión de los docentes y directores de Telesecundaria en una zona escolar del estado de Hidalgo" que para optar al grado de Maestra en Ciencias de la Educación, presentó la Lic. Alba Luz Hernández Leyva con número de cuenta 092777, matriculada en el programa de Maestría en su Onceava Generación 2018-2019, reúne las características de trabajo de tesis, por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la candidata antes referida se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, julio 27 de 2020.

DR. CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO
PRESIDENTE

MTRO. JOSÉ LUIS HORACIO ANDRADE LARA
SECRETARIO

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA
VOCAL

DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR DEL ICSHU

DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ VICTORIA
SUPLENTE

C.c.p.: Archivo. OGR/VCH*



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4217
maeduc@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

ÍNDICE GENERAL

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo 1	14
Construcción del objeto de estudio:	14
Antecedentes como elementos para la definición de la problemática.....	14
Preguntas de investigación.....	16
Objetivos:	16
Justificación.....	17
Capítulo 2.....	21
Marco contextual.....	21
Sistema educativo mexicano y el origen de la modalidad de educación telesecundaria ..	21
Bases del sistema educativo y aspectos regulatorios hacia la calidad	22
Política educativa y calidad de la educación y el papel de los organismos internacionales	24
Capítulo 3.....	28
Tendencias de Investigación sobre calidad educativa periodo 1988 – 2018	28
Algunos referentes para un estado de la cuestión	28
Recuento de los materiales revisados.....	29
Descripción específica por categorías analíticas.....	30
1) Periodo 1988–1994: Calidad como acceso y retención.....	31
2) Periodo 1994-2000: Calidad como índices de deserción y rezago educativo.....	31

3) Periodo 2000–2006: calidad educativa, integración social, justicia social para el logro de la equidad.....	33
4.- Periodo de 2006-2012: Calidad desde la mirada de los actores de la educación (directores, maestros y alumnos)	37
5) Periodo 2012–2018: Calidad educativa y su relación con el contexto	41
A manera de cierre	51
Capítulo 4.....	53
Marco conceptual	53
4.1 Calidad en su acepción amplia.....	53
4.1.1 Aproximación al concepto de calidad educativa.....	56
4.1.2. Calidad educativa desde organismos internacionales	57
4.1.3 Calidad educativa desde documentos oficiales en México	59
4.1.4. Calidad educativa en esta investigación.....	61
4.2. Docente y la calidad educativa.....	62
4.3. Algunos referentes teóricos relacionados con la calidad educativa	63
4.3.1. La construcción social de la realidad	64
4.4. Construcción social de la calidad educativa: reflexiones desde lo teórico	71
Reflexión de cierre sobre el referente conceptual	72
Capítulo 5.....	74
Marco metodológico	74
5.1 Procedimiento metodológico y técnicas para la recogida de datos.....	81
5.4. Clausura del referente metodológico.	88
Capítulo 6.....	89
Análisis de resultados.....	89
6.1 Crecimiento de la modalidad de Telesecundaria	90
6.2 Caracterización de los docentes y directores de la zona muestra.....	91

6.2.1 Características particulares y trayectoria de los docentes y directores de la zona muestra.....	91
6.2.2 Experiencia docente	93
6.2.3 Perfil profesional	94
6.2.4 Elección de la profesión	97
6.3 Contexto social e institucional	100
6.3.1 Descripción del contexto y las condiciones de educabilidad de la zona escolar muestra de Telesecundarias.	100
6.3.2 Matrícula escolar de la muestra.....	104
6.3.3 Condiciones de infraestructura física educativa en las que trabajan los docentes de la zona escolar muestra	105
Reflexión de clausura del apartado	110
6.4 Ser docente (realidad subjetiva).....	111
6.4.1 Rol docente.....	111
6.4.2 Expectativas docentes sobre sus alumnos	118
6.5. Comunicación y relaciones en la construcción del trabajo docente.....	120
6.6 Interpretación de calidad educativa (realidad subjetiva).....	123
6.6.1 Construcción del significado de calidad educativa, desde las interpretaciones, pensamientos y opiniones de los docentes y directores de la zona muestra	124
6.6.2 Re-significaciones del concepto calidad educativa por los docentes y directores	134
6.6.3 La construcción del término calidad educativa desde la evaluación.....	138
6.6.4 ¿Responde la enseñanza impartida por docentes de telesecundaria a la calidad educativa que promueva la Secretaria de Educación Pública (SEP)?.....	141
Conclusiones	144
Referencias	148

ANEXO (1)..... 158
CUESTIONARIO PARA DOCENTES – DIRECTORES DE TELESECUNDARIA .. 158
ANEXO (2)..... 165

Agradecimientos

A mi hijo Alberto Altahir por su paciencia.

A mis padres por escucharme e impulsarme.

A mi asesora Dra. Amelia García Molina, por sus consejos, paciencia y sentido crítico, los cuales guiaron mi perspectiva sobre esta investigación.

A mis amigas con quienes compartí esta etapa.

Resumen

En esta tesis se exponen las interpretaciones que sobre el significado de calidad educativa que plantean los docentes que laboran en la modalidad de Telesecundaria en una zona escolar del estado de Hidalgo, con la finalidad de comprender desde qué referentes los profesores y directores construyen su noción de calidad educativa, y cómo ésta trastoca su práctica. Los momentos de aproximación para su desarrollo, fueron: una revisión sobre las definiciones que las distintas instancias de gobierno le han dado a la calidad educativa, en un periodo que comprende 20 años, seguido de un análisis conceptual sobre el origen y connotación que se le da al término desde el campo de la educación y, de manera particular, desde los organismos internacionales y las instituciones educativas en México. Con base en dicha revisión, se asume la postura que define a la calidad educativa como un proceso de construcción continua, que considera el contexto, momento histórico y el sentido que le dan los actores de la educación (docentes y directores), estos últimos debido a que son partícipes de y en ella.

El proceso metodológico corresponde a un enfoque mixto, en el que se aplicó un cuestionario base, entrevistas semi-estructuradas y registros de observación, cuya información fue comparada mediante un ejercicio de triangulación. La re-construcción categorial se realizó desde la perspectiva epistémica interpretativa, que tuvo como sustento la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1968), así como referentes complementarios para la comprensión de la práctica educativa (Freire, 1997 y otros). En la identificación y análisis de las interpretaciones que dan los docentes al término calidad educativa, se cuidaron las nociones en función de la realidad objetivada y subjetivada de los actores y sus contextos. El análisis-interpretativo de la información permitió identificar las nociones que docentes y directores dan a la calidad educativa (cómo re-significan el término), en cuyo hallazgo principal predomina una perspectiva institucionalizada de lo que significa la calidad educativa para los docentes y directores del estudio.

Abstract

In this thesis, the interpretations that the teachers who work in the Telesecundaria modality in a school zone of the state of Hidalgo, are exposed on the meaning of educational quality, in order to understand from what referents the teachers and principals build their notion of educational quality, and how it disrupts their practice. The moments of approach for its development were: a review of the definitions that the different levels of government have given to educational quality, over a period of 20 years, followed by a conceptual analysis of the origin and connotation that is given to it. It gives the term from the field of education and, in a particular way, from international organizations and educational institutions in Mexico. Based on this review, the position that defines educational quality is assumed as a process of continuous construction, which considers the context, historical moment and the meaning given by the actors of education (teachers and directors), the latter due to which they participate in and in it.

The methodological process corresponds to a mixed approach, in which a base questionnaire, semi-structured interviews and observation records were applied, whose information was compared by means of a triangulation exercise. The categorical re-construction was carried out from the interpretive epistemic perspective, which was based on the social construction of reality by Berger and Luckmann (1968), as well as complementary references for the understanding of educational practice (Freire, 1997 and others). In the identification and analysis of the interpretations that teachers give to the term educational quality, the notions were taken into account based on the objective and subjective reality of the actors and their contexts. The interpretative analysis of the information allowed us to identify the notions that teachers and principals give to educational quality (how they re-signify the term), in the main finding of which an institutionalized perspective of what educational quality means for teachers and principals prevails.

Introducción

La calidad educativa es un “atributo” que, aunque muy utilizado en diversos espacios y niveles, no surge de manera espontánea en el escenario educativo, ya que sus definiciones han sido parte de un proceso histórico en el que se ha venido reconfigurando en la búsqueda de mejorar la educación, pasando por diversos momentos para definir sus significados o más bien, los elementos o indicadores que la definen. De esta manera, encontramos que se le relaciona con la cobertura, la deserción, el rezago, la eficiencia y, la eficacia, cuyos aspectos fueron evaluados a partir de índices cuantificables, y que han dado sentido a la búsqueda de la calidad en educación. Sin embargo, todos estos significados han originado que sea difícil encontrar una postura única respecto a la calidad en educación.

En sentido, Barros (2012) señala que los significados de calidad tienen un proceso histórico, que se ha visto envuelto de contenido ideológico, condición que lo hace polisémico. Por ejemplo, haciendo referencia a esta visión histórico-ideológica, podemos decir que estudios realizados por Muñoz Izquierdo (1988) hablaban de satisfacción de la demanda en términos de mejorar el acceso y retención escolar. Después, a finales de los 90’s y principios de los 2000, se consideraba calidad con base en índices de cobertura y deserción, a partir de los cuales se podían cuantificar los avances. No obstante, también se empezaron a considerar aspectos cualitativos como la relevancia, entendida como contenidos que el individuo necesita para desarrollarse de forma intelectual, afectiva, moral y física. Además de considerar los procesos y medios que otorga el sistema educativo (docentes, materiales educativos, estrategias didácticas), sin dejar de lado la búsqueda de una educación en equidad. Así, es posible señalar que no se observa una visión homogénea o única respecto del significado que se le da al término calidad, pues está en función del contexto, los sujetos y el periodo histórico en el que se desarrolle, pues las necesidades en educación se van modificando.

Independientemente de los significados que se le atribuyan a la calidad, es evidente en el discurso, que se busca garantizar que todos los niños reciban una educación de calidad, sin importar su raza, género y condición social. Bajo esta premisa se busca que la escuela cumpla con su papel social, cuyo conflicto principal, en los últimos años, radica en el hecho de cuestionar si está otorgando educación de calidad, no sólo en términos cuantificables sino cualificados de la educación, los cuales no están definidos de forma homogénea.

Con la pretensión de identificar cuáles han sido los aspectos que han orientado los esfuerzos para alcanzar la calidad educativa, de manera particular en el contexto mexicano y en uno de los programas educativos que se consideran de “baja calidad”, destinados a poblaciones vulnerables y desde una política educativa compensatoria, es que en la presente investigación se busca comprender cuáles son los significados que construyen los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar en el estado de Hidalgo sobre la noción de calidad educativa, esto con la finalidad identificar cómo trastoca su práctica docente.

A partir de la literatura revisada, se reconoce que las connotaciones que se le han dado a la calidad educativa varían a lo largo del tiempo y obedecen a cargas ideológicas orientadas por las prioridades y demandas que se dan en los diversos espacios, ya sea desde la incidencia de los organismos supranacionales, o de las prioridades de los gobiernos en turno de cada país. Lo que ha generado diversidad de significados respecto a la calidad de la educación, pues se vincula con las creencias, necesidades, valores y representaciones que tienen los docentes con relación a los contenidos de documentos oficiales, nacionales e internacionales; como son: los planes y programas de estudio; las reformas educativas, los discursos oficiales y las interrelaciones que se dan en los espacios escolares y de formación, entre docentes, directores, alumnos y con padres de familia, a partir de lo cual, el docente asume un rol, que toma como base, sus referentes de socialización institucionalizada y los contextos que caracterizan su práctica docente.

Todos estos planteamientos se analizan en la presente investigación que lleva por título “La construcción de los significados de calidad educativa desde la visión de los docentes y directores

de telesecundaria en una zona escolar en la región del estado de Hidalgo”, cuyo trabajo se adscribe al Cuerpo Académico Estudios Comparados en Educación, con las líneas: Estudios sociales y culturales en educación, ya que es esencial considerar estos aspectos para la revisión de los contextos que priman en la Telesecundaria y la de Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, mediante la cual se recupera el análisis de las reformas educativas en el periodo que se empieza a hablar de calidad en la educación, además de que considera la génesis del programa de telesecundaria como un modelo educativo alternativo.

Es así que el presente trabajo se organiza en seis capítulos. El primero corresponde a la construcción del objeto de estudio, considerando los antecedentes y origen de la connotación de calidad a la educación, en donde se muestra la debilidad conceptual del término, y que de alguna manera da justificación y pertinencia a esta investigación. En el segundo capítulo, se describe el contexto del sistema educativo mexicano, en el que se incluye el origen y desarrollo de la modalidad de telesecundaria en el país y de manera particular en el estado de Hidalgo.

En el capítulo tres se elaboró un estado de la cuestión, tomando como base diversas investigaciones y estudios que se detectaron sobre la calidad educativa, esto con la finalidad de recuperar aportaciones relevantes sobre cómo se ha definido el término a lo largo de 20 años. A partir de esta revisión se identificó que la connotación que se le da a la calidad educativa se ha modificado, considerando las necesidades imperantes de la época; esto pasando no sólo por las connotaciones nacionales, sino en aquellas de índole supranacional.

El capítulo cuatro presenta una postura conceptual sobre la calidad educativa, lo que da pie a revisar planteamientos que pudieran dar luz sobre las teorías de apoyo para el análisis interpretativo de los datos, lo que motivo que se tomara como sustento teórico, a Berger y Luckman (1968), con su texto *La Construcción social de la realidad*, el cual se utilizó como eje y base conceptual para esta investigación. En este capítulo se abordan otros referentes conceptuales (Freire, 1997; Tenti, 2005; Day, 2012; entre otros), que posibilitan el análisis de los datos recuperado en el trabajo de campo.

El sustento metodológico es presentado en el capítulo cinco, donde se destaca que es una investigación con enfoque mixto, orientado por una perspectiva interpretativa. Finalmente, en el capítulo seis se analizan los datos, en los que se considera la realidad desde: un mundo determinado (objetivo) y un proceso de subjetivación, desde el cual el docente puede intervenir y ser partícipe del proceso de transformación de la práctica educativa. Para con ello, comprender los significados que los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar en el estado de Hidalgo le dan a la noción de calidad educativa, considerando siempre los contextos en los que se desarrollan, las prácticas educativas que caracterizan a las telesecundarias, por lo menos de la zona analizada y cuyos hallazgos nos permitieron llegar al arribo de conclusiones, que son presentadas en el último capítulo.

Capítulo 1

Construcción del objeto de estudio:

Antecedentes como elementos para la definición de la problemática

Los cambios sociales en los sistemas de producción y las transformaciones globales originaron reordenamiento en las economías, trastocando los cimientos que dieron origen a la escuela pública, de tal forma que actualmente se le cuestiona su capacidad para brindar una educación de calidad para todos, convirtiéndose en una preocupación que va más allá de indicadores cuantificables, (Aguerrondo, 2014; Orozco, Olaya y Villate, 2009; Vidal, 2009).

Estos indicadores cuantificables reducen la mirada hacia los resultados de la educación a evaluaciones y mediciones poco significativas, dejando de lado tareas intelectuales más ricas, como comprender, analizar, comparar, opinar y crear, las cuales no pueden ser evaluadas y se desvalorizan, hecho que se ha reforzado desde los Organismo Internacionales (OI), como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha reducido los sistemas educativos y a las escuelas a un conjunto de indicadores que se obtienen de pruebas estandarizadas, los cuales son utilizados para formular políticas, planes y justificar decisiones administrativas sin reflexión pedagógica y desconociendo el contexto (Vidal, 2007, citado en Sosa, 2004; Orozco *et al*, 2009; Rodríguez, 2010; Moreno, 2016; Sáenz y Molina, 2018).

Así los diversos indicadores establecidos se han utilizado para legitimar el término calidad educativa, como muestra de que se necesita mejorar el desempeño de los sistemas educativos, pese a que no existe un consenso sobre lo que significa calidad. No obstante, se centran en la medición para la rendición de cuentas, la eficiencia y la calidad de la educación, aumentando la preocupación de los países por su capacidad de competir en los mercados internacionales. Por tanto, la

evaluación se utiliza para dichos fines y por consiguiente, se necesitan cada vez más, mejores resultados, con rendimientos cuantificados y eficiencia comprobada (Ramírez, 2015; Tello y Pinto de Almeida, 2014).

Medir la calidad de la educación desde un referente homogéneo, que reduce a la escuela a indicadores de resultados, carece de sentido si no se consideran las particularidades del contexto. La calidad no sólo depende de esos resultados cuantitativos, sino como señala Schmelkes (1995), la calidad es causada por el equipo docente, pues no se debe perder de vista que los resultados dependen de las interrelaciones entre las personas, por lo que se debe involucrar activamente a los maestros, director, padres de familia y alumnos, con el objetivo de contribuir a la mejora educativa de los estudiantes, particularmente en los contextos más desfavorecidos, como son las escuelas indígenas, multigrado o las que se encuentran en contextos rurales, las cuales constituyen el objeto de estudio de esta investigación, particularmente la modalidad de Telesecundaria, que surge como parte de las políticas educativas de cobertura para abatir el gran número de analfabetismo y rezago educativo existente en el país en la década de los 60's, cuando la tendencia internacional se centraba en la cobertura educativa (Buenfil, 2000).

Entonces, tal como señala Barros (2012), la calidad educativa no se basa en un concepto único y neutro, ya que se vincula con creencias, necesidades, valores y representaciones bajo las que se concibe el mundo, la sociedad y la realidad educativa, lo que genera posturas diversas respecto a lo que se espera de una escuela de calidad. A partir de estas reflexiones, vale cuestionarse: ¿calidad de qué? y ¿calidad para quién? Es este sentido, es necesario identificar significados que permitan valorar la calidad educativa, dado que existe una evidente debilidad conceptual y operativa. Por lo que será necesario estudiar la temática desde el nivel micro (escuela y sus actores), pues si bien existen indicadores cuantitativos (estandarizados generales), como referentes para rendir cuentas y generar políticas de calidad, es necesario identificar las nociones, significados e interpretaciones que tienen los docentes y docentes-directores sobre la calidad educativa. Con las que se precise cómo se construye y reconstruye su interpretación, mediante el vínculo con la realidad social en la que se encuentra la escuela. Solo así será posible tener una aproximación más fina respecto a las nociones conceptuales que tienen los docentes de

telesecundaria sobre el término, considerando los diferentes contextos donde se ubican dichas escuelas, tal como lo señalan Tello y Pinto (2014: p.9): las palabras importan y deben ser estudiadas de manera intrínseca, puesto que éstas se reformulan, de acuerdo con su connotación semántica y en el contexto donde se adscriben.

Preguntas de investigación

A partir de las reflexiones desarrolladas en líneas anteriores planteamos como preguntas y objetivos de investigación los siguientes:

Pregunta General

¿Desde qué referentes construyen los docentes y directores de Telesecundaria, de una zona escolar del estado de Hidalgo, la noción de calidad educativa y cómo ésta trastoca su práctica docente, tomando como base sus referentes de socialización institucionalizada y los contextos de su práctica?

Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan la formación institucionalizada (socialización secundaria) de los docentes de telesecundaria de una región escolar y de qué manera se relacionan con la calidad educativa?
- ¿Cómo definen la calidad educativa y qué aspectos semánticos se incluyen en ellas, considerando referentes de política educativa y del ámbito pedagógico?
- ¿De qué manera el rol (relacionado con calidad educativa) asumido o construido por los docentes y directores de telesecundaria de una región del estado de Hidalgo, impacta su práctica pedagógica cotidiana?

Objetivos:

General

Comprender los significados que construyen los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar en el estado de Hidalgo sobre la noción de calidad educativa y cómo trastoca su

práctica docente, tomando como base sus referentes de socialización institucionalizada y los contextos que caracterizan su práctica docente.

Objetivos Específicos

- Determinar qué referentes (trayectoria formativa, discursos oficiales, interacciones con otros docentes, contexto de la escuela, entre otros), intervienen en la construcción de la noción de calidad educativa en los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar del estado de Hidalgo.
- Analizar las distintas interpretaciones que los docentes y directivos de Telesecundaria de una zona escolar en el estado de Hidalgo, otorgan a la noción de calidad educativa, considerando sus vínculos, el contexto y las relaciones con otros.
- Comprender, a partir del rol que construyen los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar en el estado de Hidalgo, sus concepciones de calidad educativa como nociones que orientan su práctica pedagógica cotidiana.

Justificación

El término calidad educativa parece una constante en las expresiones que se utilizan para calificar a la educación, el cual está cargado de expectativas hacia la práctica escolar; hecho que se intensifica desde la “política educativa” supranacional, ya que estos organismos la plantean como uno de los objetivos de la educación. Cabe entonces preguntarse: ¿cómo es que dicha “política” ha generado que la educación gire particularmente en torno a la calidad? Si se considera que una política educativa es aquella en la que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses, al principio son divergentes, toman decisiones colectivas que se consideran obligatorias (Miller 1989, citado en Valle, 2012).

La política educativa se refiere a decisiones colectivas que se expresan en objetivos de educación, legitimados por un grupo y las cuales se expresan como recomendaciones o acciones a desarrollar. En el caso de los organismos internacionales (OI), esas recomendaciones se convierten en corrientes educativas globales. Ejemplo de ello es la calidad educativa que se estableció desde

la UNESCO (2007), como derecho fundamental. De tal forma que es innegable el vínculo que guarda, no sólo en el acceso a educación, sino el hecho de que ésta sea de calidad, lo cual se justifica como una búsqueda coordinada de estrategias en un mundo globalizado, que demuestra que es posible llegar a acuerdos supranacionales. Sin embargo, no se puede dejar de lado que son objetivos limitados y generales, que no consideran la amplitud de países y su diversidad cultural, social y económica que complica que estos objetivos se concreten (Martínez, 2014; Valle, 2012).

En este sentido, se considera que el tema sobre calidad de la educación es trascendente y vigente, dado que forma parte de tendencias internacionales que han influido en el contexto latinoamericano, y de manera particular en el mexicano. Hecho que se refleja en que los países de la región definen los objetivos de su educación siguiendo las tendencias internacionales. Rivas (2015) señala que en las primeras décadas del siglo XXI, en América Latina se pueden observar tendencias como la apertura educativa a los excluidos (pobres y marginados), a través de políticas compensatorias; la evaluación de la calidad, que pobló de exámenes a América Latina como nunca antes. También aparecieron nuevos sistemas de evaluación de los docentes, carreras atadas al mérito, designaciones de plazas docentes por concursos, incluso, pagos diferenciados basados en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estas tendencias se utilizan como mecanismo de rendición de cuentas y como indicadores concretos de evaluación de la calidad (Valle, 2012; Tello y Pinto, 2014).

De esta manera, es posible decir que el cambio que más impacto ha causado en la política educativa es el giro hacia la medición del rendimiento académico y su vinculación con estándares. Por tanto, la política educativa se centra en la medición externa y objetiva de los resultados como instrumento eficaz para lograr la educación de calidad. Sin embargo, se reduce al hecho que el resultado de la educación es medible, sin considerar que esta información no es relevante, ni tampoco representa datos sobre si los alumnos se están educando o si están convirtiéndose en buenas personas o ciudadanos; sólo informan la capacidad de memorizar o de pasar una prueba. Esta simpleza es el atractivo principal para los tomadores de decisiones en la política pública. Simpleza de la que indudablemente México ha formado parte, pues ha atendido recomendaciones de organismos internacionales, a partir de dichas evaluaciones estandarizadas, las cuales giran en

torno al modelo de desarrollo económico neoliberal; con la idea puesta en que el desarrollo económico del país se vincula con una buena educación. De tal forma, que las políticas públicas, con las que planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones del sistema educativo, responden a determinadas necesidades sociales de acuerdo dicho modelo, el cual deja de lado las necesidades esenciales de aprendizaje de y en los contextos, dado que no se puede homogenizar una educación de calidad en todos los contextos del país.

En este sentido, resultan necesarias investigaciones sobre calidad educativa, en las que se apunte a identificar rutas para la mejora de las condiciones educativas de alumnos de los diferentes contextos, toda vez que la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendió que todos los estudiantes alcanzaran los objetivos del currículo nacional; con los que comparan resultados de distintos contextos. Por lo que los estudiantes de contextos desfavorecidos no alcanzan los mismos resultados que los de contextos más favorables, así la búsqueda y medición de la calidad educativa no podrá obtener avances significativos si se sigue tratando de forma homogénea, sin considerar situaciones del contexto social. Esto sobre todo en un país como México, en el que existen desigualdades, y la escuela debe buscar la forma de eliminar esas desigualdades y no reproducirlas, ya que como menciona López (2005), la relación entre educación y desigualdad social ha sido núcleo central de la educación como mecanismo de cohesión e integración social (INEE, 2007).

Con base en lo anterior, podemos dar cuenta de la importancia que representa realizar una investigación en la que se identifiquen las nociones, interpretaciones y significados que los docentes y directores le atribuyen a la calidad educativa. Pues son ellos quienes conocen la realidad y viven las necesidades propias del contexto. Esto debido a que en el diseño de políticas públicas para la educación, no se consideran los verdaderos problemas y necesidades desde la perspectiva de los profesores, quienes puedan ofrecer una gran cantidad de información sobre las necesidades para dar una buena educación. En este sentido, Schemlkes (1995) menciona que la calidad viene desde dentro de las instituciones, por tanto, los significados e interpretación de los propios actores educativos representan, como producto de este estudio, una contribución significativa, ya que, dar la palabra y escuchar la voz de docentes y directores, puede contribuir en la mejora de la calidad

educativa, ya que las visiones y propuestas vendrán de cada escuela; del interior de la misma, para beneficiar a sus docentes y alumnos.

Como señala Solís (2008), el principal factor que explica las variaciones en los aprendizajes son las características económicas y socioculturales de la familia de procedencia del alumnado más que de la escuela. Por lo que no se puede concebir una educación sin calidad, independientemente del contexto y las circunstancias, dado que ésta es responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos que integran cada escuela. De esta manera, la relevancia de este estudio, sobre calidad educativa, está en cambiar el centro de la mirada y tratar de comprender lo que sucede en el micro-espacio educativo; sobre todo, en un sistema educativo como el de México, donde existe una profunda segmentación de la oferta educativa. Pues aun cuando se trata de un mismo nivel educativo, la educación secundaria, la problemática va más allá de las escuelas públicas o privadas. El conflicto y la distinción se dan entre modalidades, turnos y ubicación geográfica. Tal es el caso del nivel de secundaria, en el que existen diferentes modalidades de secundaria, como son: las generales, técnicas y telesecundarias, y todas ellas tenemos el derecho de recibir una educación de calidad, que sea capaz de desarrollar en cada uno, sus propias habilidades, capacidades y expectativas para llevar a cabo la vida que desea (Bracho, 2018).

Capítulo 2.

Marco contextual

Sistema educativo mexicano y el origen de la modalidad de educación telesecundaria

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) está regulado por el Estado y se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM), dentro del cual se establece que la educación básica está integrada por preescolar con tres grados, primaria con seis y secundaria con tres grados, esta última se imparte en tres modalidades: La primera corresponde a la Secundaria **General** que se ofrece en áreas urbanas y rurales, en las que cada asignatura es impartida por un profesor experto en áreas disciplinares o temáticas. La segunda, refiere a la Secundaria **Técnica** en la que también hay asignaturas impartidas por profesores especializados por área temática, con énfasis en educación tecnológica, que es acorde con la actividad económica de cada región (agropecuaria, pesquera, forestal). Estas dos modalidades obedecen al modelo tradicional de secundaria, dado que requieren de un número importante de maestros con conocimientos especiales en un área en particular, lo cual representa un problema para el Sistema Educativo, dado que si la matrícula es pequeña y la distribución dispersa, se dificulta, por un lado, como oferta educativa y por otro, en la capacidad de respuesta para contar con la totalidad de docentes que se necesitan para abrir una escuela de organización completa de estos tipos.

En el marco de la problemática mencionada, surge la tercera modalidad, que corresponde a la Telesecundaria, la cual en la actualidad atiende (presta el servicio) a poco más del 20% de la matrícula general de secundaria. De acuerdo con los lineamientos, la modalidad de Telesecundaria se establece en comunidades rurales, que tienen menos de 2,500 habitantes y presentan alta marginación social; es un solo maestro el que atiende todas las asignaturas, y es por esta razón que

se combinan elementos de la educación escolarizada, con la modalidad a distancia, dado que recibe ayuda de clases televisadas.

La cantidad de alumnos atendidos por Telesecundarias presenta una característica muy peculiar, ya que con un total de 16,938 escuelas se atiende sólo a 1'232,982 alumnos, mientras que las Generales con 10,676 escuelas atienden a 3'095,319 alumnos. Esto refleja el contraste entre los espacios rurales y urbanos, ya que las escuelas ubicadas en contextos rurales atienden a pequeñas comunidades de poblaciones dispersas, mientras las urbanas dan cobertura a la concentración de alumnos en las ciudades. Así, identificamos que la modalidad de Generales atiende un número mayor de alumnos en un mismo espacio, a diferencia de las Telesecundarias que atienden una cantidad mucho menor de alumnos en espacios dispersos (Buenfil, 2000; SEP, 2010).

Bases del sistema educativo y aspectos regulatorios hacia la calidad

Para que se constituyera el Sistema Educativo Mexicano (SEM), como fue descrito, se requirió como antecedente, la promulgación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM) y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo contexto se remonta a la época post-revolucionaria, que corresponde a los últimos años del porfiriato, cuando Justo Sierra fundó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con la finalidad de intentar subsanar las carencias educativas de la época, dado que casi 80% de la población en México era analfabeta y el 85% de la población mexicana habitaba en el medio rural. No obstante, no se consiguió solucionar tal déficit educativo (SEP, 2010).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se trató de que la educación fuera más incluyente, toda vez que las condiciones económicas de crecimiento en las que se encontraba el país, producto de las exportaciones de petróleo, posibilitaron que la labor de su titular, José Vasconcelos, iniciara una importante campaña contra el analfabetismo, mediante la difusión de bibliotecas, arte y fomento a la investigación científica. Lo cual en su conjunto, tenía

la intención de educar no sólo de instruir, así se buscó abatir el rezago en las zonas rurales, y con ello surgió la idea del maestro rural, como predicador laico para que llegase a los lugares más apartados del país, para enseñar a leer y escribir (SEP, 2010).

Esta campaña contra el analfabetismo se convirtió en la instrucción para las masas, como una manifestación del siglo XX, ya que en el siglo XIX, la educación era para una élite privilegiada, para un puñado de gente que podía darse el lujo de pagar para que sus hijos estudiaran y fue hasta finales de la segunda guerra mundial, que la educación dejó de ser un gasto suntuoso para convertirse en un derecho y un canal de movilidad social. No obstante, en el contexto mexicano, como un postulado de finales de la revolución, se pugnaba por educación gratuita y obligatoria, como ideales sociales, que no se convirtieron en metas alcanzables, pues conforme avanzó el tiempo las necesidades crecieron y las demandas fueron mayores. Pese a ello, los esfuerzos por incrementar la oferta de educación fueron de tal forma que para 1950, la matrícula global creció casi 8 veces y el SEM se diversificó. Así, para 1960, la matrícula del nivel de secundaria creció arriba del 200%. Sin embargo, a partir de 1980 se dio una baja progresión de la matrícula, identificada como efecto de la crisis económica que vivía el país, en la que se disminuyeron los recursos a la educación. Además de que se elevaron los índices de deserción escolar y la política de expansión que llegó a su límite (Ornelas, 1995).

A partir de lo anterior, se hace evidente que la necesidad imperante en materia de educación durante los primeros años del siglo XX, consistió en la alfabetización de las masas, hecho que se refuerza en 1958 con la formulación del Plan de 11 años, encabezado por Jaime Torres Bodet quien fue secretario de la SEP, durante la presidencia de Adolfo López Mateos. Dicho Plan tuvo como objetivo, proporcionar educación primaria a todos los mexicanos. Durante este periodo histórico, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) emprendió diversas acciones y reformas en pro de erradicar el analfabetismo. En este mismo sentido, podemos identificar y encontrar diversos aspectos que hacen referencia a otorgar una buena calidad en educación, como es: promover la alfabetización, ampliar la cobertura, cuidar el número de alumnos por maestro, así como la garantía de proporcionar el mínimo de conocimientos a los niños, toda vez que están en función de las necesidades en educación.

No obstante esta búsqueda de dar respuesta a las necesidades educativas, surgen imágenes sociales sobre la baja calidad de la educación y en el imaginario colectivo se empiezan a señalar los pobres resultados escolares, la irrelevancia de los contenidos y la rutina del método de enseñanza (Ornelas, 1995; Solana *et al.*, 1997).

Este imaginario colectivo sobre la mala educación, aunado al surgimiento del proyecto neoliberal generan tensión entre lo que el SEM debe producir, preparar para el mercado o preparar para la formación de ciudadanos. Así que durante el gobierno de Salinas de Gortari (1988–1994) se apoyó la descentralización de la administración educativa y se abrió la posibilidad de mayor intervención de los particulares, señalando la pérdida del Estado benefactor como ideal de la revolución. También, en ese periodo, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEBA), en el que se establecía que el Sistema Educativo Mexicano debería de ser flexible, de *mejor calidad* y otorgar poder de decisión a los estados, municipios y padres de familia. Por tanto, se constituyó un cambio en la educación mexicana, con vías al neoliberalismo (Ornelas, 1995; Solana *et al.*, 1997).

Política educativa y calidad de la educación y el papel de los organismos internacionales

En este escenario de política neoliberal, contextualizar calidad educativa, implica establecer el vínculo que guarda con las políticas públicas de Estado. Dado que de acuerdo con Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo (2018) han sido políticas de rendición de cuentas o “reformas basadas en estándares” que han tenido como tendencia regular la calidad educativa y dar cuenta de los logros, a través de dimensiones asociadas al desarrollo y aprendizaje positivo de los niños, al uso de los recursos, logro de los objetivos planteados en los planes y programas, con lo cual se señalan los avances en materia de calidad educativa. No obstante estos referentes, calidad educativa es un concepto controvertido, puesto que en esta estandarización no es posible acomodar la diversidad, subjetividad y complejidad contextual.

De tal forma que el reconocimiento de la falta de calidad educativa, como problema a partir de los datos estadísticos, generó que se establecieran cursos de acción, a partir de los cuales se pretendió impulsar programas o iniciativas con el fin de dar solución a un problema digno de atención. Por lo que se estableció en la agenda pública, cuidar de la calidad de la educación, a finales de la década de los 80's, cuando se logró un importante avance en cobertura educativa, se reconoció la falta de calidad de la misma, con lo que el Estado priorizó el campo educativo para la mejora (Aguilar, 1992; Treviño, Olivier y Alcántara, 2013).

Sin embargo, dicha política pública que emanaba del Estado como organismo autónomo, que desde su hegemonía establecía aquello que debía ser atendido, se ha perdido con la globalización y el surgimiento de organismos supranacionales que traspasan los límites territoriales para dar pie a una hegemonía global a través de la cual se generan nuevas formas de hacer política. Por lo tanto, la educación se ha interconectado de forma internacional y ha generado vínculos pedagógicos que han ocasionado una toma de consciencia en cuanto a la comunicación educativa globalizada.

Actualmente, esto representa una red de comunicación y cooperación internacional en materia de educación, hecho que se hizo visible en la conferencia de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), la cual representó un diálogo internacional con consenso sobre los problemas que enfrentaba el mundo y los cuales frenaban los avances para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y educación básica. En la conferencia se plantearon acuerdos internacionales, entre los que se estableció: *lograr la educación para todos*, hecho que rigió las políticas públicas en la década de los noventa. Por lo que las acciones estuvieron en función del logro de objetivos cuantitativos, como el aumento de alumnos matriculados. No obstante, a mediados del decenio, los dirigentes cobraron consciencia de que un mejor acceso, con mejores indicadores cuantificables no traía aparejada la calidad (Pereyra, 2000; UNESCO, 1990).

Esta toma de consciencia se reafirma en la Conferencia llevada a cabo diez años después en Dakar, 2000. En la que se establece que el logro de la educación para todos comprendía el doble

objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad, haciendo hincapié en los altos niveles de calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo que buscaban velar por que niños/niñas que se encuentren en situaciones difíciles tuvieran acceso a primaria gratuita, obligatoria, de buena calidad y la terminen. Así, el consenso político promovía un sólido compromiso nacional e internacional, que se reflejó en la elaboración de reformas educativas, planes nacionales y aumentó considerable de la inversión en educación básica, al igual que políticas encaminadas a la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo. A partir de esto, es posible contextualizar que las tendencias de la calidad educativa con miras a la equidad, formaron parte de las políticas educativas que se establecieron en los países miembro, para cumplir con los objetivos de estas conferencias (UNESCO, 2000).

Entonces, es posible señalar que se deja de concebir el mundo como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, idea que se refuerza con lo que menciona Dale (2002), acerca de la homogenización, donde los estados y las sociedades poderosos o no, experimentan los mismos problemas. Por lo tanto, la educación se encuentra bajo sinergias neoliberales, donde las interrelaciones y vínculos de los sistemas educativos se encuentran hoy inmersos en generar nuevas formas y fuerzas, que se hacen evidentes en el funcionamiento de una escuela (micro), un sistema educativo (meso) y políticas internacionales (macro), con lo cual los sistemas educativos han sufrido efectos producto de la globalización, pues los organismos supranacionales han determinado las vías por las cuales la educación se ha modificado. Dado que otorgan préstamos monetarios con recomendaciones de modificaciones indispensables para el progreso de las naciones y *maquillado bajo la mejora de la calidad educativa*, situación que ha popularizado y difundido el término en los medios de comunicación y en las propias instituciones que se encargan de vigilar y controlar la calidad. Esto a partir de valores cuantificables, como evaluaciones que generan rankings internacionales, como las tasas de reprobación, deserción, cobertura, entre otros.

En este contexto, donde las recomendaciones derivadas de organismos supranacionales, son el eje bajo el cual el Estado Mexicano diseña sus reformas en materia de educación, y que han modificado el significado del artículo 3º constitucional, que dio origen a la educación de las masas

en busca de la homogenización para la mejora del bienestar social, con lo cual se lograron avances cuantificables del sistema educativo mexicano, pero que a la luz de las evaluaciones estandarizadas, carece de calidad en los aprendizajes. Es en este escenario que se encuentra el nivel de Telesecundaria que, como se describió, posee características particulares que difieren de la forma tradicional de la secundaria general y técnica; está dirigida a alumnos que viven en contextos con marginación y no obstante tales características, se mide su rendimiento en igualdad de circunstancias, pues dicha homogenización se rige bajo la lógica de que todos deben y pueden alcanzar los mismos niveles de aprendizaje, sin considerar que el contexto en el que se encuentran las Telesecundarias dificulta el logro del mismo nivel de aprendizaje que aquellas escuelas que se encuentran en contextos más favorables.

Capítulo 3

Tendencias de Investigación sobre calidad educativa periodo 1988 – 2018

Algunos referentes para un estado de la cuestión

Elaborar un estado de la cuestión sobre calidad educativa, no debe estar condicionado a un tiempo corto, puesto que el término de calidad se ha ido modificando a lo largo de la historia de la educación, de acuerdo a las necesidades o carencias de los propios sistemas educativos. Por tal motivo, el periodo de revisión comprende alrededor de tres décadas de trabajo con el uso de este término. En este sentido, las fuentes para identificar las diferentes formas en las que se ha conceptualizado *una buena educación* o “*calidad en educación*”, de acuerdo con Estrada y Molina (2018), implica una revisión del concepto en sus diferentes momentos y contextos, en los que es posible apreciar que éste se ha construido y reconstruido a partir de múltiples dimensiones, como la ideológica, social, política e histórica. De tal forma que el término es “usado con mucha frecuencia sin que se tenga claridad sobre lo que significa. En este sentido, Carlos Muñoz Izquierdo señaló que sobre calidad en educación todo se ha dicho, todo se ha debatido, pero pocos se aventuran a definirla” (Rodríguez, 2018).

Tomando en consideración este señalamiento, a continuación se presenta una revisión sobre diferentes investigaciones que abordan el tema de la calidad de la educación, en las que se trata de identificar la conceptualización del término que se incluye de acuerdo al momento histórico en el que se realiza. En este orden de ideas, en primera instancia se presenta una descripción general respecto al tipo de fuentes que fueron revisadas, para posteriormente señalar los ejes ordenadores bajo los cuales se organizó la información, las cuales se ubican por periodos históricos y por tanto son: 1) Periodo 1988–1994: Calidad Educativa como acceso, retención, aprovechamiento y rezago escolar. 2) Periodo 1995–2000: Calidad Educativa e indicadores de contexto para el logro de equidad, integración social y justicia social. 3) Periodo 2001–2006: Calidad Educativa y diversidad

de significados e indicadores. 4) Periodo 2007 -2012: Calidad desde la mirada de los actores de la educación y 5) 2013–2018: Calidad educativa y su relación con el contexto.

Finalmente se cierra el capítulo con una serie de reflexiones e interrogantes que pudieran dar luz respecto a lo que se va a abordar como preguntas de investigación (por lo menos iniciales) y como elementos clave que nos permitirán ir definiendo el objeto de estudio.

Recuento de los materiales revisados

Entre los textos analizados se incluyen libros, tesis, artículos de revistas y ponencias (de reconocidos congresos tanto nacionales como internacionales). En esta búsqueda se encontraron pocas investigaciones que realizan explícitamente medición de la calidad, por tanto, se decidió incluir otros estudios que abordaran problemáticas sobre evaluación y aquellas que se ocuparan de contextos en los que explícitamente se reportara que influyen en los logros de aprendizaje, medidos a través de pruebas o indicadores de buena calidad de la educación. Dichos estudios proporcionaron conocimiento relevante para identificar el significado que se le da a la calidad en educación.

Con base en dicha búsqueda, se revisaron en total 92 fuentes de información (ver tabla 1), de las cuales, 27% corresponde a investigaciones (3 artículos, 18 tesis, 1 ponencia y 4 libros), mientras que la mayoría (76%) corresponde a artículos, ponencias y libros que aportan al tema.

Tipo de trabajo	Artículos.	Libros	Ponencias	Tesis	Total
Investigación.	3	4	1	7	25
Ensayo, monografía, reflexiones informadas, etc...	56	7	3		66
Total	59	11	4	7	91

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda de información documental

Con el propósito de exponer los hallazgos, la información se estructura con base en cinco categorías de análisis que fueron construidas a partir de los objetos de estudio de los textos revisados.

Descripción específica por categorías analíticas

La información se clasificó identificando las principales problemáticas respecto a la calidad, el principal hallazgo radica en la controversia que existe para definir “calidad educativa”, pues en gran parte de los trabajos lo especifican como un concepto multifactorial y multidimensional, lo que representa un panorama complejo para determinar unanimidad.

El concepto calidad fue extraído de la administración, el cual se midió con estándares para su aseguramiento, sin embargo este concepto no se ha mantenido estático pues se modifica de acuerdo a las expectativas de los clientes, pese a ello se ha cuantificado sin poderla definir, aunque la reconocemos cuando la vemos (Hoyer y Hoyer, 2001).

Resulta evidente que el término de calidad está en función de la época y su contexto histórico, las necesidades y las expectativas de quienes reciben un servicio. Por tal motivo, no se puede abordar el tema con un sentido unívoco. Luego entonces, es necesario categorizarlo desde una valoración crítica, donde los referentes hacen operable el término en las investigaciones que lo abordan. A partir de esto se identificaron cinco ejes ordenadores mediante los cuales se presentara la información de este apartado: 1) Periodo 1988–1994: Calidad como cobertura y retención. 2) Periodo 1994 - 2000: Calidad como índices de deserción y reprobación, en vías de equidad. 3) Periodo 2000-2006: Calidad Educativa e integración social y justicia social para el logro de equidad. 4) Periodo de 2006-2012: Calidad desde la mirada de los actores de la educación (directores, maestros y alumnos). 5) Periodo de 2012 -2018: Calidad educativa en relación al contexto.

Antes de describir los ejes ordenadores, es necesario mencionar que el primer estudio que busca conocer el tipo de educación que se está impartiendo (calidad en educación), fue el Informe Coleman, publicado en 1966. En el que se reporta que el aprovechamiento escolar depende de los antecedentes sociales y culturales de los estudiantes, los cuales no pueden ser modificados fácilmente por los sistemas escolares, de tal forma que Coleman señaló que las desigualdades educativas afectan a los sectores sociales de menores recursos, y que esto no es responsabilidad de los Sistemas Educativos (Muñoz-Izquierdo, 1996). Con este antecedente se hace evidente la preocupación por conocer si la educación que se está impartiendo es de calidad o no, hecho que se ha modificado de acuerdo con la sociedad y el momento histórico en el que se esté desarrollando, pues de esto depende lo que se espera de la educación.

1) Periodo 1988–1994: Calidad como acceso y retención.

A partir del trabajo realizado por Carlos Muñoz Izquierdo (1988), que consistió en una revisión documental de estudios y estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación, al considerar que la educación primaria en Latinoamérica se había extendiendo gradualmente, pero que en esas fechas presentaba niveles de retención bajos, la educación en este nivel educativo se planteó el reto de mejorar el acceso y la retención de sus alumnos en el sistema de educación primaria, pues en esa época constituía un problema de calidad en la educación.

Bajo este primer planteamiento, se puede afirmar que la calidad se medía a través de indicadores de acceso y retención, lo cual daba cuenta del rezago educativo.

2) Periodo 1994-2000: Calidad como índices de deserción y rezago educativo.

En 1995, Sylvia Schmelkes, con el libro “Hacia una calidad de nuestras escuelas”, desde conceptos como calidad total, satisfacción del cliente, beneficiarios y círculos de calidad, señala que la calidad en educación está en función de la mejora cualitativa, la cual solo podrá venir del interior de las escuelas, cuyos responsables son los directores y maestros, pues son estos quienes pueden solucionar los problemas. Por lo que es indispensable su desarrollo a través de valores como la

identidad, autoestima, solidaridad y el compromiso, con la finalidad de que formen más integralmente a los alumnos.

En este sentido, plantea problemáticas de las escuelas que obstaculizan la mejora de la calidad educativa, pues estas se centran en las necesidades materiales y básicas de aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas), dejando de lado, las capacidades como valores y actitudes que impactaran su calidad de vida como seres humanos, de esta manera plantea que la calidad en educación se da mediante mejoras cualitativas del desarrollo personal de los alumnos como su autoestima, valores, capacidad crítica, creativa, considerados como conocimientos socialmente significativos. En el trabajo de Schmelkes considera a la calidad como la suma de la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo de capacidades, actitudes y valores, sin embargo al vincular términos de las empresas al ámbito educativo con el fin de generar propuestas para su mejora hace palpable la tendencia neoliberal en la educación.

En otro estudio de Muñoz Izquierdo (1996), en el que sistematiza el papel de la educación formal en la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales, señala el concepto de rendimiento escolar, como un conjunto de indicadores y variables independientes que pueden ser interpretados como calidad en educación, pues dichos indicadores se basan en los conocimientos de los alumnos, de tal forma que señala que la preocupación principal sobre la educación radicaba en que todos los niños se inscribieran oportunamente y concluyeran exitosamente, con lo que se buscaba erradicar la reprobación y la deserción, como sinónimos de una buena educación, de esta manera se puede observar que los logros de calidad en educación se centraban en la cobertura, así como eliminar la deserción.

En el estudio realizado por Guerra y O´donell (2000), que buscaba dar a conocer a la esfera pública la experiencia de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), con sus programas de atención educativa a poblaciones rurales y en vulnerabilidad y la Telesecundaria en México, modalidades que surgieron como opciones educativas que apoyarían en la disminución de los índices de analfabetismo y rezago escolar del país, con la finalidad de mejorar la calidad del

servicio educativo bajo el principio de equidad, el cual busca que la población más pobre reciba educación básica, así estos programas coadyuvaron a dicho principio al brindar el servicio educativo a lugares de difícil acceso con altos índices de pobreza.

De acuerdo con este estudio, los programas del CONAFE y, en particular la Telesecundaria tuvieron un crecimiento cuantitativo considerable, en este sentido Rizo (s/f), señala que entre 1993-1994 a 2000-2001 el crecimiento de la secundaria fue de 26.22% , mientras que la Telesecundaria creció 96.26% a nivel nacional, de tal forma que durante este periodo las Telesecundarias cubrían el 47.25% del total de la demanda mientras que la modalidad de generales y técnicas cubrían el 23.55 y 29.20% respectivamente, no obstante este crecimiento cuantitativo se buscó asegurar la calidad de ambas modalidades, por lo que se realizaban evaluaciones con pruebas que medían el logro de los aprendizajes de los alumnos, comparados con los de otras modalidades, que se evidenció como un indicador de calidad en educación.

Durante este periodo no se observa una tendencia única sobre la forma en que se veía la calidad, puesto que se relacionaban las mejoras cualitativas de los alumnos con la responsabilidad de los maestros y los directores y esto con la mejora los índices deserción y rezago escolar, que a su vez se vinculan con la posibilidad de generar una educación de calidad y equidad, donde el obstáculo principal es la pobreza. Durante este periodo en México se había mejorado la cobertura, pero aún no se lograba que los alumnos terminaran exitosamente su educación básica (debido a deserción y rezago), de tal forma que el empleo de modalidades como CONAFE y Telesecundarias manifiesta la preocupación por lograr mayor cobertura y cumplir con el principio de equidad.

3) Periodo 2000–2006: calidad educativa, integración social, justicia social para el logro de la equidad

Durante este periodo, particularmente en el 2001, Carro vinculó el logro de la calidad con la planeación estratégica y la gestión educativa, a través de un estudio diagnóstico con técnicas de investigación documental aplicadas a los archivos y bases de datos de la Coordinación General de

Educación Telesecundaria, con lo cual integró un manual de gestión educativa para Telesecundarias, como alternativa para incrementar la calidad en esta modalidad educativa. Toda vez que dicha modalidad surgió como parte de una política educativa de equidad y con esfuerzo de la SEP por aumentar la cobertura de secundaria en el medio rural, pero con importantes problemas de calidad, que se han evidenciado con los resultados de exámenes estandarizados para egresados de secundaria, que indican que la calidad de los aprendizajes son inferiores a los de las otras modalidades.

Al hablar de calidad, Carro menciona indicadores educativos estadísticos como la retención, aprobación y eficiencia terminal, sin embargo considera los aprendizajes adquiridos, como referente esencial para señalar la falta de calidad, respecto a dicho término. El autor concluye que es una problemática multifactorial y que son muchos los esfuerzos que se tienen que realizar en los diversos campos para hacer realidad el equilibrio entre crecimiento, cobertura y aumento de la calidad de la educación.

En el libro: *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, López y Tedesco (2002) buscan sostener que quienes son excluidos del sistema educativo y no tienen acceso a la educación no se habilitan para una inserción laboral exitosa, y se marginan en la distribución de la riqueza. En tal sentido, señalan que son necesarias investigaciones sobre el tipo de iniciativas que promuevan una distribución más equitativa del conocimiento.

Esta perspectiva presupone que un niño desarrolla un conjunto de predisposiciones en el seno de su familia, el cual se produce de manera inconsciente, inadvertida, conocidas como “capital cultural incorporado” y que son denominadas por los autores como disposiciones de educabilidad que se forman con la interacción de sus adultos a través del dialogo y del tiempo expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de capacidades (López y Tedesco, 2002).

En palabras de los autores, las acciones de gobierno han sido paliativos de problemas de pobreza y exclusión social, que no resuelven cuestiones de fondo, hecho que se visualiza con la brecha existente entre los diferentes estratos, de tal forma que el desafío ha sido garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de la región. Luego entonces no es posible promover una sociedad integrada, si existe una distribución inequitativa del conocimiento, la idea que los autores refuerzan es la necesidad de una equidad e integración social para poder educar y, más aún, educar con calidad, por lo que la escuela debe conservar un lugar central; una agenda de investigaciones sobre los problemas de inequidad: los aspectos culturales, lo político – institucional, los docentes y los aspectos pedagógicos.

González (2003), mediante su libro “La enseñanza secundaria en el siglo XXI”, buscaba proyectar orientaciones del sistema educativo en este nivel, pues su masificación implicó un deterioro como agente de movilidad social, desdibujando su perfil y perdiendo su identidad. En este sentido, señala que es necesario un mayor grado de modernización, proveer una formación integral y aprovechar su creciente masificación para privilegiar mayor justicia social sobre la base de una mayor equidad educativa, lo cual significa brindar mejor educación en todos los estratos sociales, por lo que el autor mira la calidad educativa desde la justicia social, que ésta proporciona.

En esta perspectiva se menciona que, al no considerar las dificultades económicas y las diferencias culturales de los alumnos de los distintos sectores, se ha brindado una educación igualitaria, creando una falsa equidad, por tal razón, González (2003) asegura que la educación secundaria está estructurada de forma discriminatoria y selectiva a favor de las élites de cada país, lo que produce diferencias de la calidad de la enseñanza. A partir de este trabajo, se identifica que se visualiza a la calidad en educación como los aprendizajes que adquieren los alumnos (a partir de las formas de enseñanza). Por tanto, se establece que el principal desafío es la necesidad de superar la desigualdad de una educación de calidad para todos, que facilite la promoción de los sectores postergados y que sea pertinente en las diversas realidades socioculturales de los educandos, que no sea excluyente.

En el año 2004, el estudio realizado por Sosa (2004), consistió en una investigación documental, con la cual buscó integrar factores en una propuesta que conlleve a una reflexión de calidad educativa integral, para obtener una visión de lo que significa calidad educativa en el bachillerato universitario. En dicho estudio señala que México enfrenta una transición ante el nuevo milenio que exige satisfacer nuevas exigencias, como la calidad en educación, término que se presentaba como de moda, puesto que la sociedad vivía bajo un profundo bombardeo propagandístico que hacía alusión permanente a la calidad de la educación. Por lo que las escuelas lo incluían como realidad o como propósito, aunado a que el Plan Nacional de Educación 2001-2006 señaló a la calidad educativa como uno de los tres grandes desafíos de la educación nacional, de tal forma que se visualizó como la solución a los problemas que la educación enfrentaba.

Respecto a la connotación que se le daba, Sosa (2004) señala que la calidad depende del contexto, la época y está asociado con situaciones de excelencia, pero en tal discurso no se precisa lo que es calidad educativa. No obstante, plantea que para conseguir tal calidad, interactúan factores como los estudiantes y sus antecedentes, el personal docente y sus destrezas; las escuelas y su estructura; los currículos y las expectativas de la sociedad. A partir de lo cual consideró indicadores que dieran cuenta del funcionamiento de la educación. Desde esta perspectiva, la mejora se daba con la elaboración adecuada de un sistema indicadores, el cual era considerado como estrategia, postura que representaba para México un gran reto, pues estos debían atender lo que la sociedad y los estudiantes de este tiempo demandaban desde su idiosincrasia, geografía y economía. Así, el autor señala que el alumno debe ser un factor activo de la calidad, pues destaca el enfoque humano de la calidad, el cual busca mejores niveles de satisfacción y eficacia en el alumno, pues considera que la calidad es algo más que el rendimiento escolar.

Desde otra perspectiva, que busca la mejora de la educación, se encuentra el libro, “La educación obligatoria: su sentido educativo y social”, de Gimeno Sacristán (2005), en el que señala que la educación debe verse como algo natural, dado que en la década de los noventa se había masificado. En este estudio, no se menciona el término calidad, sin embargo manifiesta que los objetivos de la educación no son uniformes, lo que ha generado diversas esperanzas históricas,

para satisfacer a la gente y a los grupos en diferentes épocas y con diversos intereses del sistema educativo.

No obstante, Gimeno señala que las expectativas de la educación son amplias, complejas y diversas, y que pese a ello se considera un indicador de vida. Lo que ha implicado establecer criterios bajo los cuales se seleccionen contenidos para la inserción de los sujetos en la cultura. Sin embargo, el tiempo y los medios con los que disponen las escuelas no permiten cumplir con tan exigente carga. Por lo que filtran la cultura y seleccionan aquella a la cual van a dedicar sus esfuerzos para distinguir lo que es digno de propagar y lo que no lo es. Desde esta mirada, se observa que una buena educación es aquella que incorpore en los alumnos los aprendizajes seleccionados en un tiempo determinado.

Durante este periodo se observa que la preocupación por la calidad ya no se centraba en la cobertura, retención o rezago educativo, como indicadores cuantificables. La tendencia predominante es que se consideraban aspectos del contexto como distribución equitativa, justicia social, equidad y la interacción de factores, con la idea de mejorar los aprendizajes.

4.- Periodo de 2006-2012: Calidad desde la mirada de los actores de la educación (directores, maestros y alumnos)

Al inicio de este periodo en una conferencia magistral, realizada en el 2007, el Dr. Pablo Latapí señala que sus preocupaciones en torno a una buena educación, se ubican, en primera instancia, en que las universidades tengan como objetivo la excelencia, argumentando que es una aberración mencionar que la práctica refiere a lo perfecto en educación, pues se puede ser mejor pero no perfecto. El segundo aspecto, sobre la definición de calidad en educación, alude a que en esta época hay presión por el logro, sin tener claridad sobre lo que es, de tal forma que se identifican factores que llevan a confundir el aprendizaje o el éxito laboral con la calidad. Además, se desconocen las diferencias de contextos y circunstancias. Aunque no da una definición concreta de lo que es calidad, señala que ésta inicia en lo micro, en la relación alumno –maestro. Podríamos

afirmar que para Latapí, hay calidad cuando quienes educan transmiten estándares que te invitan a ser mejor.

Por otro lado, Rodríguez (2010) hace un examen crítico del concepto “calidad educativa” desde la óptica histórico-cultural, pues señala que el concepto es producto de la actividad humana y se ha transformado en el curso de la historia cultural, además se ha definido desde diversos paradigmas como el humanista, conductista y crítico, a partir de los cuales se han generado distintos indicadores para determinar la calidad, los cuales no permiten apreciar que los educadores apliquen su rol de juez de la calidad, promoviendo así una visión instrumental, medida a través de estos indicadores, de tal forma que el significado de calidad se ha llevado como un asunto técnico, cuyas formas de evaluación se definen como especificaciones que deben cumplirse.

La investigación realizada por Donadello (2011), mediante un estudio de caso único, se enfoca en conocer el perfil de competencias del equipo directivo, así como valorar la gestión del conocimiento, la innovación y su impacto en la calidad educativa. Dado que en el contexto de España se otorga a los directores la responsabilidad sobre la dirección y coordinación de todas las actividades de las escuelas, motivo por el cual busca determinar si existe una relación íntima entre liderazgo y calidad de la educación.

Dentro de los principales hallazgos de dicha investigación, destacan las variables para la gestión de la calidad, las cuales son: liderazgo del director, programación, contenido de los estudios, actitudes del profesor hacia los estudiantes, conocimiento del profesorado, capacidad para transmitirlo, capacidad para organizar los aprendizajes de los estudiantes, relación con los padres, clima (escolar) del centro educativo, instalaciones y equipamiento disponibles, sistema de seguimiento y evaluación. Además de los planes de mejora en la gestión, a partir de lo cual concluye que para lograr la calidad en la educación se requiere un liderazgo eficaz, mayor autonomía a los profesores, descentralización y colaboración, no deja de lado el hecho de que los conceptos de calidad en la gestión, y gestión del conocimiento, son conceptos muy amplios.

Por otro lado, Blanco (2011) en su artículo “Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno”, buscó destacar que buena parte de los factores asociados al aprendizaje pertenecen a un terreno intermedio entre el entorno y la escuela, bajo el supuesto de que el entorno no puede ser influido por la escuela, más bien se da como interacción escuela-entorno. Dicho trabajo se contrapone con la teoría de la eficiencia escolar, la cual señalaba que la escuela puede hacer la diferencia en el aprendizaje independientemente del origen social de los alumnos, por lo que se desarrollaron políticas educativas enfocadas a mejorar los recursos materiales, la gestión, el clima escolar, enfoque académico y experiencia docente; y por ende, mejorar la calidad y la equidad.

Mediante este trabajo, se mostró que la escuela es responsable de una parte importante en los niveles de aprendizaje, al influir en aspectos como: aspiraciones educativas, realización de tareas, percepción del clima escolar, exigencia académica y tiempo semanal dedicado a la lectura. Por otro lado, señala que la escuela reproduce las diferencias de origen de los alumnos y de su entorno, ya que las diferencias de recursos en las instituciones escolares influyen en la calidad y la equidad, transformándose en diferencias de aprendizajes. Así, en los centros de menor nivel socioeconómico, las actividades escolares frecuentemente se distraen de los objetivos instruccionales para atender aspectos más urgentes, como la alimentación de los niños o el desajuste entre su comportamiento. Luego entonces, señala que en contextos socialmente desiguales, el sistema educativo no puede, por sus propios medios, revertir esta desigualdad de manera generalizada, por el contrario, reproduce esta desigualdad y no se logra el cambio y la mejora de los procesos escolares en pos de mayores niveles de calidad y equidad. En dicho trabajo, no se observa un concepto de calidad en educación, pero deja claro que mide los niveles de calidad con los aprendizajes adquiridos en función de mejorar las desigualdades existentes.

La investigación de Bazán (2011), que consistió en un estudio exploratorio, de naturaleza descriptiva, que le permitió conocer las concepciones de calidad de los docentes y directivos sobre la calidad educativa, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México (2011), considera a estos sujetos, porque valora que son ellos quienes pueden generar cambios a través de su práctica pedagógica, mediante un proceso consensuado y articulado, en el

cual los actores escolares se involucran en la construcción de objetivos y metas, los cuales organizan, planean y definen la trayectoria que han de realizar para conseguirlos (trabajo en equipo).

Dentro de sus conclusiones, identifica que los docentes reconocen que las pruebas no promueven la calidad. Sin embargo, preparan a los alumnos para resolver los problemas y mejorar los bajos resultados que obtienen, a pesar de que los docentes y directivos están en contra de éstas, como un instrumento para medir la calidad; ven la calidad educativa como una posibilidad para obtener mejores resultados en esas pruebas. Lo que ratifica que su concepto de calidad se limita a los resultados de aprendizaje de esas pruebas. Además, demuestra en ellos ausencia de elementos señalados en la literatura como: aprender y saber enseñar, gusto por aprender y por enseñar, desarrollo personal y autoestima, construir conocimientos, habilidades y destrezas diarias, desarrollar pensadores críticos, autónomos, confiados y en quienes se pueda confiar, pues su conceptualización se centra en la práctica cotidiana en el aula como su visión particular de calidad, lo que indica individualidad de los docente, que repercute en la divergencia de criterios y visiones de supervisores, directores y maestros.

En este mismo sentido, de identificar una definición de calidad en educación, se encuentra la investigación de Bürgi, Jutta, Peralta y Miski (2011), quienes, a través de un estudio exploratorio, describen conceptos de calidad en educación de investigaciones en Chile, ubicadas en el periodo 2000-2008, para generar una tipología, la cual organizaron en seis grupos. El primero considera que una buena educación se relaciona con los aprendizajes, un currículo pertinente, eficaz y flexible; así como con la educación ciudadana. El segundo, ve la calidad desde la economía, en relación con el crecimiento y desarrollo económico; considera importante la formación y evaluación docente, pero no consideran el contexto. En el grupo tres, la calidad de la educación se vincula con la gestión, por lo que consideran factores relacionados con la organización. El cuarto grupo, ve la calidad desde un enfoque psicológico y la relaciona con el ambiente educativo y la necesidad de aprendizajes sostenibles y efectivos, además un currículo pertinente, eficaz y flexible con garantía de equidad.

Los dos últimos grupos intentan establecer una definición nominal. Sin embargo, el quinto la relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar, destacando aspectos del aula (clima afectivo, número de alumnos, atención de necesidades especiales, calidad de actividades de la clase), mientras el grupo seis, la establece a partir de la equidad, la igualdad de oportunidades y la integración de la pedagogía, considerando aspectos socioculturales de la calidad, dichos grupos dan muestra de lo dimensional del concepto.

Durante este periodo se puede apreciar que no hay una tendencia clara respecto del significado de calidad, pues hay disparidad en los estudios revisados en este periodo, toda vez que se mencionan aspectos sobre indicadores técnicos, liderazgo eficaz como calidad, recursos institucionales para el logro de los aprendizajes adquiridos, lo cual vincula a la calidad con eliminar la desigualdad social, así como el aprendizaje medido a través de pruebas estandarizadas, solo destaca como coincidencia entre algunos de ellos, la importancia que empieza a tomar en los estudios el entorno micro y meso, al interesarse por la relación alumno-maestro y lo que sucede en las escuelas.

5) Periodo 2012–2018: Calidad educativa y su relación con el contexto

Empezamos este periodo con el estudio realizado por Barros (2012), quien, mediante una investigación de carácter descriptivo, comparativo y propositivo, buscó determinar indicadores de calidad educativa para centros escolares, pertinentes al contexto de Ecuador. Esto con la finalidad de dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son los indicadores fundamentales de calidad educativa y cómo lo perciben los diferentes sectores de los centros educativos de educación básica y bachillerato? Su investigación es de tipo descriptiva, comparativa y propositiva y de carácter mixto, pues emplea el análisis cuantitativo de bases de datos y realiza cuestionarios a docentes, alumnos y padres de familia, esto con un sentido más cualitativo.

En su trabajo, Barros hace un desarrollo histórico del concepto de calidad, para después plantear las definiciones que surgieron de los referentes de calidad, por lo que se identifica que

éstos difieren de acuerdo con la ubicación que tienen los estudiantes en los centros escolares (público o privado y la clase social a la que pertenecen). Además, esto también está en función del tipo de actor educativo que valora autoridad educativa, ya sea docente, padre de familia o estudiante, por su conocimiento y experiencia educativa. Con dicha información, el autor generó 36 categorías de análisis.

Las categorías se vincularon con diferentes factores, a saber: estructurales, que se refieren a factores contextuales del sistema y que están fuera de la escuela; de gestión administrativa, curriculares, disponibilidad de materiales, de infraestructura escolar, grado de participación de los actores del centro escolar, cobertura escolar, número de alumnos por aula, factores que evidenciaron lo relativo de la palabra y su dependencia con preguntas como: ¿calidad de qué?, ¿calidad para qué?, ¿calidad de quién?, ¿calidad para quién?, ¿calidad de cómo? y ¿calidad de por qué? En otras aseveraciones, se puede decir que la calidad depende de varios elementos, como la ideología educativa, la cultura, el contexto y los actores. Aunque es importante mencionar que la investigación como tal, no señala una definición conceptual, pero sí establece indicadores que consideran los diferentes conceptos y definiciones dadas por los actores. En consecuencia, la mirada que se tome sobre calidad de la educación, influirá en los indicadores para hacer un análisis en materia de calidad educativa.

Otra investigación que se revisó, fue la de Culebro (2014), quien, mediante un estudio de caso, buscó identificar los referentes identitarios de una organización escolar para comprender el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional (calidad educativa) en un contexto indígena de los Altos de Chiapas, donde las problemáticas no resueltas se agudizan, de tal forma, que en el contexto de la investigación el acceso a la tecnología, la educación por competencias y la calidad de la misma, se apuntalan dentro de un contexto que dista de aquél en el que las reformas son creadas.

El autor retoma la teoría de la resistencia de Brunsson y Olsen (2007), como una posibilidad de cambio a las estructuras y donde aborda un nuevo institucionalismo desde la perspectiva de

Scott y Mayer (2001), además de la transferencia de modelos, entendida en el trabajo como el proceso en el que el emisor realiza la acción de enviar el mensaje a través de un canal determinado, con la intención de que sea recibido y decodificado por el receptor, para describir cómo se transfiere el término calidad a la educación.

Culebro (2014) conceptualiza, en su trabajo, la calidad desde diferentes posturas: la utilitarista que se relaciona con las demandas que se hacen de un producto o servicio; la crítica, que lo ve como un término polisémico que está en función de prejuicios, tópicos, deseos, intereses; y el estratégico, con el que surge la necesidad de incrementar la calidad de los servicios y la satisfacción de un cliente cada vez más exigente. Con este último, surge la visión multidimensional y dinámica, pues son múltiples las necesidades y expectativas a satisfacer, y está en continua evolución. Así, se traslada el término calidad al ámbito educativo, donde las características multidimensionales que señala en su trabajo, a partir de diferentes autores, giran en torno a la relevancia, pertinencia, eficiencia, eficacia y, equidad, de tal forma que para dicha investigación define a calidad educativa como aquellos atributos esperados de la educación; que se modifican según la posición social/organizacional y los propósitos que se tengan.

A partir de los atributos de calidad, que se modifican, menciona en sus conclusiones, que la escuela en esta zona se asocia con el dominio español y la castellanización, toda vez que se contraponen con rasgos de su identidad, costumbres y rituales, de tal forma que los parámetros de calidad deseados por el Sistema Educativo Mexicano, no tienen congruencia con las particularidades del contexto, pues están orientados hacia el logro de resultados concretos en términos numéricos que distan mucho de esta realidad indígena.

La calidad en educación continúa siendo un reto, de tal forma que Aguerrondo (2014) realiza un trabajo en el cual busca explicar opciones ideológicas y pedagógicas a las que se enfrenta quien toma decisiones, cuando intenta mejorar la calidad en educación, toda vez que dicho concepto ha puesto en la mira a los sistemas educativos, puesto que el crecimiento y expansión educativa ya no bastan, ahora se plantean nuevos desafíos.

En este sentido, surge así la calidad educativa, que como concepto complejo y totalizante (multidimensional), está determinado por patrones históricos y culturales, por lo que la calidad para una realidad social puede no serlo para otra y lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra. En este sentido, para Aguerrondo (2014), la calidad en educación existe cuando hay congruencia entre los ejes ideológicos, políticos, pedagógicos, pues al existir no se percibe inconsistencia y por ende, no se cuestiona la calidad de la educación. No obstante, establece que las definiciones surgen de demandas y requerimientos sociales hacia la educación, las cuales se considera que también emergen para la reproducción del sistema cultural, los valores que reclama la sociedad, la integración social y comportamientos que deben ser transmitidos por la escuela, y que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático, económico y de aporte científico para el desarrollo.

En otra investigación, Ramírez (2015), a través de un estudio de caso colectivo, en el que considera como unidad de análisis a alumnos y profesores de tercer grado de las distintas modalidades de educación secundaria, que fueron seleccionados con la base de datos de La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) 2012, buscó investigar el impacto de los mecanismos de evaluación de pruebas estandarizadas (en particular ENLACE), en la calidad y práctica educativa de nivel secundaria, a través de la opinión de alumnos y profesores. El estudio es valioso, toda vez que en el contexto de la globalización, el neoliberalismo y la lógica de mercado la evaluación de la calidad de la educación, mediante pruebas estandarizadas, se ha convertido en un instrumento de rendición de cuentas, que lejos de cumplir con una función pedagógica, ha limitado la evaluación de la calidad educativa en términos cuantitativos.

En su investigación, Ramírez (2015) concluyó que sin importar los resultados obtenidos en dicha evaluación el impacto era similar, como si impactase de igual manera en las prácticas y opiniones de los alumnos. También identificó que los profesores están de acuerdo con tomar los resultados de ENLACE como diagnóstico de calidad. De tal forma, conceptualizan calidad educativa como un producto, que deriva del aprendizaje de conocimientos y pueden ser medidos de manera objetiva y utilitaria reduciendo la calidad a la eficacia.

Las aportaciones más significativas se relacionan con el estudio de la evaluación de la calidad educativa, toda vez que su investigación señala que las evaluaciones que descontextualizaban la heterogénea realidad de cada escuela y se limitaba a ofrecer resultados cuantitativos (rankings) para acreditar o desacreditar instituciones y sujetos apoyados en la lógica de mercado, de tal manera que las escuelas secundarias buscaban cumplir con parámetros impuestos a través de las pruebas, descuidando importantes objetivos educativos que no se evalúan, y que además, no han repercutido en la calidad de la educación, al contrario, han reducido los estándares, al no considerar la diversidad de contextos, espacios físicos y entornos sociales, económicos, políticos o simbólicos y la particularidad que caracteriza no solo a cada nivel educativo sino a cada escuela.

En otra investigación, Rivas (2015) analiza las políticas de los países de la región de América Latina, para aprender sobre éstas y contrastar resultados entre países. Uno de sus planteamientos principales es des-explicar los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), para quitarle cargas de sentido común y las malas acusaciones que se hacen sobre ellas, toda vez que, en palabras del autor, son un instrumento valioso para el análisis de calidad y equidad educativa. Para ello, consideró a las políticas educativas como prácticas de gobierno y cómo es que esas políticas educativas orientan tales prácticas. Para realizar su análisis tomó como base teórica a Hunter, 1998; King, 1985 y Rose, 1999.

Rivas combina la mirada cualitativa con la cuantitativa, al sistematizar los resultados de PISA y analizar las dimensiones de equidad, calidad, contexto social y organización del sistema educativo. Realizó análisis estadísticos comparables en lo social, económico y educativo, para contextualizar las políticas. Su estudio es una investigación comparada sobre las políticas educativas de siete países de América Latina, con la finalidad de entender por qué algunos países mejoraron el acceso y la calidad educativa.

El autor plantea hipótesis con preguntas abiertas para sistematizar tendencias de los sistemas educativos y las políticas educativas, con el fin de explicar las variaciones en los resultados educativos, en especial los medidos por el Segundo y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE-TERSE) y PISA. De tal manera que señala que dichas evaluaciones abrieron la caja negra de la escuelas, lo que generó voces de expertos e inexpertos que opinaban sobre calidad educativa, juzgando sin conocer, lo que puso a la educación en un panorama fatal a partir del cual se legitimaron reformas y se banalizó la educación al relacionarla con el salario de los profesores y pruebas que evaluaban la calidad con alto impacto en los sistemas, pues se regularon los sistemas a partir de éstas.

Dentro de los hallazgos más sobresalientes, Rivas señala que la calidad de la educación comienza por el acceso, los niveles de promoción y trayectoria de los alumnos, así como la medición de los aprendizajes (evaluaciones), de tal forma que no solo se trata de atender la demanda sino de mostrar mejores resultados (calidad en educación), para lo cual América Latina tiene que romper cuatro círculos viciosos para la mejora y el cambio educativo, los cuales son: 1) los alumnos y la justicia educativa, como derecho universal garantizado por el Estado, 2) la Docencia como un desafío profesional, puesto que en muchos países se convirtió en un trabajo de tensión permanente, 3) los contenidos y su renovación de saberes de cara al futuro con la renovación del currículo y, 4) las escuelas que aprenden de la experiencia y deben utilizar evaluaciones integrales, sensatas y con un foco en la mejora pedagógica, todos ellos como factores de calidad en educación.

Por otro lado, un estudio realizado por García (2016), se enfoca en la conceptualización de la calidad educativa, a partir de los estudios de Coleman (1966), así como el tránsito del concepto en educación básica desde el plan de once años (1959) hasta el gobierno de 2012. En éste se analizan las acciones implementadas durante dicho periodo, particularmente, bajo las diversas reformas constitucionales, del sistema educativo, buscando mejorar la calidad educativa de la educación básica.

Dentro de los enfoques de Calidad Educativa sobresale el que establece Latapí, dado que ha encabezado el estudio de la calidad en México desde un enfoque humanista, con lo cual establece cuatro criterios de la calidad en educación: 1) eficiencia, 2) eficacia, 3) relevancia y 4) equidad. También considera los siete saberes necesarios para la educación del futuro, planteados por Edgar Morin y los 12 factores de rendimiento académico de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), los cuales se relacionan con calidad educativa, por lo que forman parte del sustento de su investigación, que es documental e histórica, también se fundamenta en la revisión y análisis de bases de datos en educación, eventos históricos-sociales documentados y políticas educativas.

En su estudio documental, particularmente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Planes Nacionales de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación, las reformas y leyes a través de las cuales transitó el concepto, establece que la calidad de la educación se define hoy en día como:

Un servicio que brindará el Estado, un derecho al que todo mexicano puede acceder, un proceso educativo congruente entre los objetivos y resultados del Sistema Educativo Nacional, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad y un resultado de la aplicación continua y permanente de evaluaciones (García, 2016, p. 171).

Otra investigación, realizada por Castro (2016), tuvo como objetivo principal identificar los factores que dan origen a las brechas escolares entre los colegios públicos y privados, utilizando como base el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en Inglés, 2012), puesto que dichos resultados dan muestra de la calidad educativa, la brecha entre las secundarias públicas y privadas, que se ha traducido en la emigración de los estudiantes de la educación pública a la privada.

El estudio de Castro fue un caso colectivo, enfocado a la estimación del Factor de Producción Educativa (FPE), de Luque, Saavedra y Guardia (2007), para determinar el rendimiento académico

que es una de las principales herramientas para medir la calidad educativa. Utiliza otros estudios, como el de Coleman (1966), Jenks (1972) y Alexander y Simons (1975), para identificar la incidencia de factores escolares en el rendimiento académico.

García (2016), utiliza la clasificación de Llach 2006 sobre los inputs escolares (capital físico, capital humano y capital social) y profundiza en las características familiares, ya que como parte de los capitales indaga sobre: cantidad de libros en casa y el grado de escolaridad del padre y la madre, además de considerar las variables individuales (sexo, esfuerzo y disciplina) y las escolares (público-privado, la proporción alumno-profesor y calidad de los materiales educativos).

Así, García concluye que el rendimiento académico está asociado con características propias del estudiante, su familia y el centro escolar al que asiste, también con el entorno socioeconómico y cultural dentro y fuera de la escuela. Sugiere que las características socioeconómicas tienen un mayor peso, mientras que sólo en algunos casos, los inputs escolares resultaron significativos (proporción alumno/profesor, tamaño del centro escolar), mientras que la autonomía no es significativa. Su estudio también refleja consecuencias indeseables en el indicador de equidad educativa entre las instituciones públicas y privadas, que hacen evidente la necesidad de redefinir el papel que desempeñan los hogares en la formación de los individuos, y por tanto, que los recursos públicos deberían estar encaminados a reducir diferencias en calidad de infraestructura, con políticas orientadas a cerrar brechas de calidad educativa, destinando más recursos a aquellas escuelas que obtienen los peores resultados y que concentran a estudiantes más desfavorecidos en espacios rurales.

En 2017, Torres, mediante un estudio cuantitativo-descriptivo, analizó y evaluó la calidad de una serie de indicadores de educación, desde el punto de vista del docente, ubicados en contextos urbanos y rurales y de escuelas públicas y privadas, en la Comunidad de Andalucía, España, para generar propuestas de mejora de las actuales carencias de excelencia académica. Dichos indicadores de educación sirvieron para plantear hipótesis que originaron las siguientes conclusiones: la preparación inicial es insuficiente, los planes de estudio son esenciales para la

calidad, el acceso a la función docente es injusto, pues se da por examen de oposición, que no garantiza capacidades y actitudes; los docentes realizan cursos cada año, cuentan con una oferta variada de los mismos, muestran capacidades en las tecnologías, participan en actividades de consejo escolar, aunque muestran poco interés, se obtienen opiniones polarizadas acerca del fomento de la participación de los docentes por parte de los directores, al igual que en la adecuada estructura del sistema educativo y los objetivos de la educación básica y, finalmente, rechazan en su totalidad la evaluación externa como un proceso para medir la formación.

Las conclusiones obtenidas de esta investigación determinaron la propuestas para la mejora de la calidad; de esta manera, se propusieron los siguientes indicadores: formación del profesorado, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje de idiomas y TIC, participación e implicación de los órganos de gobierno, estructura del servicio educativo, estructura del sistema educativo, participación de la comunidad, gestión de los recursos económicos y humanos y reivindicar el pacto educativo. Indicadores que hacen evidente que el término calidad, en este trabajo, se centra en la función docente considerando aspectos del contexto.

En el mismo año 2017, Hinojosa realiza un análisis jurídico-político de la Reforma Constitucional 2013 de México, considerando el contexto histórico, y como marco referencial del estado actual del sistema educativo. El autor buscó en su investigación, identificar si la calidad educativa es un derecho, si es necesario reformar la constitución para mejorar la calidad, si el docente es quien determina la calidad y ésta se garantiza con la evaluación del mismo y si el examen de oposición garantizará a los mejores candidatos.

No propone un concepto del término calidad educativa, puesto que busca identificar si ésta es un derecho, así como el impacto en la calidad a partir de la reforma, toda vez que en el contexto social y político se demanda una educación de calidad, sin tener claridad sobre lo que es, ya que está en función de juicios de valor, que se emiten desde el entorno social de las necesidades y expectativas, generando diversidad de significados que difícilmente son compartidos o

coincidentes, lo que genera indicadores que se toman en cuenta para evaluar el nivel de calidad de un sistema educativo.

En sus conclusiones, Hinojosa (2017) destaca que si se garantiza el derecho a una educación de calidad se logrará impulsar el desarrollo integral de las personas y las sociedades; la generación de una comunidad participativa, responsable y consciente de sus derechos y obligaciones cívicas. Pese a ello, la Reforma Educativa 2013 en México no garantiza este derecho, pues se concentró en textos legislativos, en los que se establecen condiciones laborales y administrativas, en el que se menciona que el ejercicio docente, por sí mismo, no garantiza mayor calidad, sobre todo si se dejan de lado aspectos del contexto.

La reforma al artículo tercero constitucional pone mayor énfasis en los procedimientos laborales y administrativos que en los educativos. Además de que en dicha reforma no se consideró la formación docente, como factor primordial de la calidad, por lo que los perfiles, parámetros e indicadores no responden a los estándares de los egresados. A pesar de que se estableció la evaluación docente como obligatoria, no garantiza la calidad del docente, pues se señala que para ello se requiere de un cambio cultural, en donde los docentes asuman el compromiso, la disponibilidad y el profesionalismo en el ejercicio de su vocación.

Por otro lado, la investigación de Ruiz (2018) buscó vislumbrar las perspectivas de calidad educativa de los estudiantes de una secundaria oficial del Estado de México, puesto que plantea que la mayoría de las veces no se les considera productores o co-creadores de su propia calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta manera, pretendió impactar la forma en que pensamos calidad, al caracterizarla en función de necesidades, expectativas, entornos socioculturales y el tiempo, esto mediante un estudio cualitativo de tipo etnográfico.

Ruíz plantea, como problemática, analizar la calidad educativa más allá de lo conceptual; busca determinar los significados para estudiantes y profesores y las contradicciones que pueden surgir entre ellos sobre el término, para repensar a la calidad como un asunto que corresponde a

necesidades, expectativas y entornos socioculturales distintos, pero, sobre todo, como un concepto polisémico y politemporal que permite abrir camino no solo al discurso, sino a la práctica de las múltiples cualidades posibles.

En este sentido y con base en diversas definiciones de calidad, desde lo institucional y la conceptualización de diversos autores, Ruíz señala que la idea de que las escuelas trabajan su propia cosmovisión de la calidad, hará que la consigan, a través de ciertas prácticas, de tal forma que su estudio develó los significados de los actores de calidad, los cuales son diversos y ambiguos. Diversos porque no solo están al servicio de dictámenes inertes y estáticos dado que se moldean a partir de experiencias personales y profesionales, ambiguo porque mientras que para los estudiantes es un concepto holístico que debe considerar saberes y habilidades del intelecto, también debe considerar actividades artísticas, los profesores la perciben como brindar instrumentos y capacidades solo intelectuales.

A manera de cierre

Las tendencias muestran que durante los primeros dos periodos analizados se puso atención sólo a indicadores cuantificables que tenían que ver con índices de cobertura, retención y rezago educativo, pero después, se observa preocupación por la equidad, desde la perspectiva de proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo lo que implica brindar apoyo a los más necesitados, para eliminar las brechas de desigualdad. Aunque se comienza a pensar en las diferencias de contexto, continúan ubicando el término con el indicador de logro de los aprendizajes.

Pese a las diferencias respecto al significado de la calidad en educación, se aprecia que ha sido una constante búsqueda por mejorar los sistemas educativos, que no se limita a un tiempo específico, ni a características propias del país (México), su búsqueda ha significado una constante evolución acorde con las necesidades sociales, las cuales han girado en torno a diversas preocupaciones como la cobertura y expansión del sistema educativo. Una vez que se mejoró este

aspecto, se buscó disminuir deserción, pues aunque había escuelas la mayoría del alumnado no terminaba su educación básica, hecho que hizo evidente que, quienes más desertaban eran los de sectores pobres, por tal motivo, se empieza a ver la necesidad de optar por mayor equidad, como la búsqueda de brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los niños de contextos diferentes. De esta situación, se hace notar la importancia del docente en el logro de la calidad de la educación y los estudios giran en torno a la visión micro, toda vez que hay interés por las percepciones sobre calidad. De tal forma que, de acuerdo con la revisión realizada en este apartado de la tesis, se observa que la tendencia que marca estos trabajos de investigación, es la búsqueda del significado de calidad desde el contexto y los sujetos, por lo que reconstruir nuevos significados de calidad representa un reto, pues se involucra aspectos sociales, económicos y de contexto.

Capítulo 4.

Marco conceptual

Un concepto es un instrumento a través del cual se puede comprender y explicar la realidad, con base en las experiencias de los sujetos en relación con la época, que representa los cambios en las estructuras e interpretaciones (Girola, 2011). Desde la mirada disciplinar, estos conceptos son modificados permanentemente dado que son determinados por la historia, la temporalidad (momento – época) y condicionados a características específicas de contexto, de las cuales son producto y a su vez, generan nuevos procesos sociales.

Se puede decir que un concepto tiene un desarrollo histórico para su construcción, por lo que, en su revisión, podemos identificar cómo éste se modifica en el tiempo, a partir de las diversas posturas y discusiones que se generan al respecto. Por lo que para el caso que nos ocupa, resulta relevante conceptualizar calidad, dado que es un término que surge en la administración y posteriormente se aplica al campo de la educación, de tal manera que actualmente es usual oír hablar de calidad educativa en distintos sentidos. Es un término que en el campo de la educación tiene un valor altamente subjetivo que lo hace confuso; hemos identificado que a lo largo del tiempo su uso en la educación ha tenido numerosos cambios, que se reflejan en la forma como se mide o valora la calidad en la educación. Por tal motivo, en el presente capítulo se revisan diversas consideraciones conceptuales de calidad educativa, esto con la finalidad de identificar lo que implica abordar la calidad desde determinado referente conceptual y con ello, estar en posibilidad de interpretar los significados que le atribuyen los docentes de la Telesecundaria participantes en este estudio.

4.1 Calidad en su acepción amplia

El diccionario de la Lengua Española, define calidad como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, entonces se hace visible su relación con la

importancia que adquiere algo en función de ciertas características, que consideramos necesarias y las cuales se van modificando. Estas características se convertirán en una búsqueda del ser humano, de acuerdo a sus necesidades y a su desarrollo; contrario a esta idea, se observan conceptos que enmarcan el hecho de que la calidad es una búsqueda natural que va más allá del hombre (como especie humana), por ejemplo:

Calidad no es una serie de características que permanezcan fijas, es una cualidad mejorable, y en un principio era sólo responsabilidad de la naturaleza (...) La teoría de la evolución de las especies de Darwin nos sugiere que la naturaleza realiza cambios aleatorios en los seres vivos, mutaciones que cambian sus características y aptitudes haciéndolas de mayor calidad (Guajardo, 1996, p.10).

Lo cierto es que, ya sea como algo natural o como una búsqueda del hombre, la calidad ha venido adquiriendo relevancia en el momento histórico actual, de tal manera que tanto en lo empresarial como en lo educativo, ésta se relaciona con hacer bien las cosas. Situación que al interior de las organizaciones se convirtió en una ideología, que busca el mejoramiento constante y permanente de los procesos y por ende, de los resultados o productos. Así, la calidad se define, en un primer momento, como hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo que ello demande, con la finalidad de satisfacer el cliente. En el periodo posterior a la revolución industrial, se le relacionaba con la satisfacción de la demanda, obteniendo el mayor beneficio económico posible. Durante la segunda guerra mundial, se le vinculó con la eficacia, que consistía en producir en el menor tiempo posible, sin poner atención al costo, situación que en el caso particular de Japón fue diferente, ya que este país prestaba mayor atención a la reducción de costos y la satisfacción del cliente (González, 2008; Ruiz, 2018).

Por su parte, Larrea (1991) visualiza “la evolución de calidad”, a partir de lo que denominó movimientos de la calidad, en tres etapas. Al primer movimiento, lo nombró control de calidad, que se vincula con la inspección, pone énfasis en lo físico y funcional de un producto, a partir de lo que requiere el mercado. El segundo, refiere a la mejora de la calidad, la cual se relaciona con fabricar la calidad, es decir, no se centró solo en el producto final, pues se ponía énfasis en el

proceso más que en el producto. La tercera etapa, se caracteriza por la satisfacción del cliente, la cual no se reduce al producto, pues la calidad vista como satisfacción, tiene un sentido más amplio, debido a que presta atención al todo, es decir, a todo aquello que puede mejorarse dentro de un proceso dinámico, donde siempre hay algo que mejorar.

A partir de las tres etapas anteriores, se identifica, en la primera, que la supervisión y por tanto, la verificación de que el producto fuera acorde con el mercado, trasplado a la educación, significa que se tenía que ampliar la cobertura para entonces satisfacer la demanda de educación. En el segundo, al poner atención al proceso, se empiezan a considerar aspectos que tienen relación con la forma como se lleva a cabo la educación y, finalmente, el considerar la posibilidad de mejora, llevo a centrar la atención en que siempre hay posibilidad de mejorar los resultados obtenidos, de ahí el surgimiento de las pruebas estandarizadas para la mejora de la calidad en la educación.

Los cambios respecto a la noción de calidad se ha venido complejizando aún más, ya que como señala Culebro (2014), las condiciones turbulentas del entorno político, social y económico representaron retos en las organizaciones, como consecuencia de la competencia internacional, producto de la globalización, así como por el desarrollo e introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de producción y acción de las organizaciones, situación que se hizo evidente con el aumento de las demandas por parte de los clientes, con lo que se dio origen a la gestión de la calidad.

La gestión de la calidad, de acuerdo con ISO 9000, refiere a un “conjunto de acciones, planificadas y sistemáticas, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre calidad” (ISO 9000, p.7). Este concepto va más allá de enunciar las propiedades de valor que se asumen como calidad, pues a través de la gestión se busca la garantía de que se cumpla con las especificaciones que se requieren, por lo tanto, se establecen procedimientos e instrucciones para lograrlo, este concepto se enmarca

dentro de la visión global de la calidad, la cual se inserta en un enfoque estratégico que además hace énfasis en el servicio (Culebro 2014).

Con base en lo expuesto, se hace evidente que la calidad tuvo sus orígenes en la empresa privada y que, en términos generales, pretendía la satisfacción del cliente, la mejora constante y hacer bien las cosas a la primera (eficiencia –eficacia). Dentro de tales planteamientos destacan autores como Deming (1989), quien promovió el control estadístico de los procesos para el logro de la calidad y señaló que la calidad implica planear, ejecutar el plan, verificar comparando resultados y actuar haciendo ajustes para lograr lo esperado y satisfacer al cliente. Por otro lado, Crosby (1979) define a la calidad como aquella en la cual se deben alcanzar cero defectos, por lo que su medición debe considerar el costo de hacer las cosas, luego entonces, si cuesta se deben hacer bien las cosas a la primera; este planteamiento implica la relación: costo-beneficio (eficiencia). Otra perspectiva importante en esta primera revisión, es la de Ishikawa (1985), quien señaló que a través de estándares se toman medidas correctivas o preventivas en la producción con calidad, además de que hizo hincapié en manufacturar a bajo costo (eficacia).

Como se mencionó en líneas anteriores, es posible señalar que las tendencias identificadas para alcanzar lo que se visualizaba como calidad en el ámbito de la administración, también han permeado la forma como se identifica o se observa en la educación. Es decir, en el campo de la educación, la calidad también se ha revisado mediante controles estadísticos, como índices de cobertura, como resultado de pruebas estandarizadas, que establecen comparaciones entre escuelas. Además, se le ha visto en función de la eficacia y eficiencia, lo que ha llevado a la educación a ser considerada como mercancía o un producto que tienen que satisfacer a los clientes (Padilla, 2002; Ramírez, 2015).

4.1.1 Aproximación al concepto de calidad educativa

Abordar el tema de la calidad educativa implica preguntarnos ¿qué es, cómo se la ha definido y cómo se lleva a cabo? De acuerdo con los referentes revisados, podemos afirmar que es un término multifactorial y multidimensional, que ha representado, históricamente, un panorama complejo en

el que no es posible determinar unanimidad. Esto se hace evidente por la discrepancia entre lo que se pretende alcanzar y lo que se podría llevar a cabo para alcanzar la calidad. La definición de indicadores y procesos de calidad educativa se incluyen de acuerdo con la medición o descripción que se quiere realizar, es decir, reflejan el significado o connotación que se le esté dando a la calidad.

De acuerdo con García (2016), no se ha logrado determinar un concepto de calidad educativa, a pesar de que diversas investigaciones han dado a conocer informes que señalan factores internos y externos, y que han construido indicadores sobre ésta. Es así, que señala que el concepto de calidad suele ser empleado, en el campo de la educación, de manera ambigua e imprecisa, y a menudo su definición está desfasada del contexto en el que se emplea.

Dado que dicho concepto rebasa lo estrictamente académico, ya que tiene influencia en la toma de decisiones políticas y de gestión del sistema educativo, su presencia tiene un alto impacto en los espacios escolares, de tal forma que no hay dos países o dos escuelas que se adscriban a la misma definición, esto tiene que ver con el carácter relativo del término. No obstante, existe consenso (internacional) generalizado sobre la necesidad de impulsar “una educación de calidad”, de tal forma que se emplea el mismo indicador, aunque cada quien la conciba de forma distinta (Bracho, 2018).

4.1.2. Calidad educativa desde organismos internacionales

La definición de calidad educativa, que surge desde organismos internacionales (OI), influye de manera significativa en lo que se entiende por calidad educativa en cada uno de los países adscritos, toda vez que hay una cooperación entre naciones y por ello, establecen acuerdos para la definición de sus indicadores. Hecho que se hace evidente en las recomendaciones que emanan de tales organismos, con la intención de mejorar la educación. En este tenor, por ejemplo, el Banco Mundial (BM), desde una postura económica, presenta ejes centrales para elevar la calidad de los sistemas educativos nacionales, en los que incluye la infraestructura y el equipamiento escolar, la

formación inicial y continua de los docentes y el uso de la tecnología para la educación, de tal forma que la calidad se ve como un conjunto de indicadores que dan cuenta de los ejes mencionados (Navarrete y Navarro, 2016; Acuña y Mérida, 2018).

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que la calidad de la educación se vincula de forma significativa con el docente, puesto que son ellos quienes preparan a los estudiantes para la sociedad y la economía. Por lo que pone énfasis en la formación y evaluación docente. De acuerdo con Torres (2017), en el año 1995, dicho organismo define calidad educativa como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (p.17). Desde esta mirada, se puede observar una postura en función de dimensiones que dan cuenta de lo que se entiende por calidad, pero con énfasis esencial en la preparación docente para el logro de la calidad (Acuña y Mérida, 2018). Por su parte, la UNESCO (2005, p.2) establece dos principios de calidad:

Primero, el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo implícito más importante de todo sistema educativo y por consiguiente, su éxito en este ámbito, constituye un indicador de calidad, segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación, en la promoción de las actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, así como la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

Este mismo organismo, en el 2007, señala que una educación de calidad debería abarcar fundamentalmente: el respeto a los derechos, la equidad y pertinencia, a los que se les debería añadir relevancia, así como eficacia y eficiencia, con lo cual se establece que el derecho a la educación es fundamental. Por lo que debe llegar a todos para que desarrollen sus conocimientos y competencias. En cuanto a la relevancia y pertinencia, se refiere al qué y para qué como aspectos fundamentales de la calidad de la educación. En este sentido, es importante destacar aprendizajes significativos, atendiendo a las propias características del contexto, y finalmente, la eficacia y eficiencia, la primera tiene que ver con el acceso y la permanencia en la educación, y la segunda,

con el uso de recursos. Este mismo organismo estableció, en la agenda (2030), que busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos” (UNESCO, 2015).

A partir de los fragmentos anteriores, podemos identificar que no se aprecia unificación en el significado de calidad educativa, puesto que cada uno de los organismos va marcando su interés en determinados aspectos, lo que hace evidente lo multidimensional y multifactorial del término. Pese a ello, es necesario señalar la influencia de estas definiciones y dimensiones en la política educativa de México -y de otros países adscritos a ellos-, lo cual se expresa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y los Planes y Programas de los niveles educativos, por lo menos de la educación básica.

4.1.3 Calidad educativa desde documentos oficiales en México

En cuanto al contexto nacional, la promesa de incrementar los niveles de logro educativo originó que, bajo la mirada de los organismos internacionales, como la OCDE, el sistema educativo se sometiera a exámenes a gran escala, diseñados para tomar una mirada del funcionamiento de los sistemas escolares, lo cual resulta peligroso, pues se establecen a través de ellas parámetros de calidad en aulas y escuelas de educación básica, que inducen a la perversión de las prácticas escolares que deberían orientarse hacia el logro de la calidad educativa (Miranda, 2011).

Estas tendencias internacionales sobre la búsqueda de la calidad se reflejan, en primera instancia, con la reforma del art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en el cual se incluyó, en el 2016, la noción de calidad educativa, señalando:

El estado garantizará la calidad de la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes, y directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos, [en la fracción II inciso d,

señala que] con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (CPEUM, 2016).

Por otro lado, la Ley General de Educación (2018), en su art. 2º, establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad, en condiciones de equidad, por lo que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia. Además, en su art. 3º, establece la obligación del Estado de prestar servicios de calidad que garanticen el máximo logro de los educandos. En este mismo sentido, en la fracción IX del art. 8º menciona que la educación será de calidad, entendida como la congruencia entre objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), considera cinco dimensiones de calidad: relevancia, pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia, que tiene como fundamento la definición ya clásica de Carlos Muñoz Izquierdo, que a la letra dice: “La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006 en Schmelkes, 2018 p.19). En este sentido, Schmelkes sostiene que un sistema educativo de calidad es aquel que posee las siguientes características:

- i. Un currículo adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (pertinencia), y a las de la sociedad, no solo mayor productividad económica, sino también la democracia política, desarrollo de la ciencia, cuidado y preservación del medio ambiente (relevancia).
- ii. Logra que la más alta proporción posible de destinatarios, permanezca en él hasta el final del trayecto y egrese, alcanzando los objetivos de aprendizaje (eficiencia interna y externa).
- iii. Consigue que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados de forma duradera y den lugar a comportamientos sustentados en valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto, comportamientos fructíferos para la sociedad y el individuo (impacto).
- iv. Cuenta con recursos humanos y materiales necesarios (suficiencia), y los aprovecha de la mejor manera posible evitando despilfarros y derroches (eficiencia).

- v. Considera la situación desigual de los alumnos y familias, de las comunidades en que viven y de las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes los requieren (equidad) (Schmelkes, 2018 p.19).

Considerando los puntos anteriores, se observa que el concepto es relativo y dinámico, dado que la calidad depende del punto de referencia que se tome; y es dinámico, porque la calidad nunca se alcanza totalmente: siempre es posible proponerse metas más elevadas, por lo que de acuerdo con la autora, un sistema educativo de calidad es aquel que mejora siempre respecto a sí mismo, y que se compara contra un referente, ya sea de sí mismo o de instancias externas, como son: parámetros, estándares o propósitos.

4.1.4. Calidad educativa en esta investigación

De acuerdo con Aguerrondo (2014), el concepto de calidad en educación está lleno de potencialidades, como la eficacia y eficiencia, que llegaron a la bibliografía educativa desde la teoría de la administración, con el modelo de eficiencia económica, que le da valor prioritario a los elementos materiales, y metodologías de costo-efectividad. Pero menciona que el problema principal del término en el ámbito educativo, es la carencia en su definición conceptual por parte de los especialistas en educación, puesto que no dan una respuesta que supere la mera crítica. Si bien no se puede dejar de reconocer que se tienen sistemas educativos de baja calidad y poco eficientes, también es importante reconocer que se logra poco con los medios que se tienen, además de que se confunden las condiciones que posibilitan la calidad, con la calidad misma, como es el caso de las instalaciones, los materiales y los medios didácticos, como condiciones que pueden posibilitar la calidad, pero que no son en sí mismas la calidad. Otros factores que también es necesario considerar cuando se habla de calidad, es la distorsión de la información que se reporta y que tiene relación directa con los principios éticos de quienes emiten la información (Rodríguez, 2010).

Considerar la calidad de la educación en un sentido más amplio, necesariamente nos lleva a no circunscribirla a los logros cognitivos o al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que implica

tomar en cuenta las expectativas de la comunidad donde se encuentra inmersa y reconocer la estructura de la sociedad, desde lo político, económico y religioso. Fomentar una educación de calidad empieza por una construcción democrática, responsable e inclusiva para que se desplieguen los intereses de los distintos actores y se pueda dar respuesta a sus expectativas, evitando consultas generalizadas y acciones estandarizadas siempre privilegiando la palabra de aquellos a los que menos se les ha escuchado que resultan ser los grupos más vulnerables (Orozco, Olaya y Villate, 2009).

Lo anterior muestra como la calidad educativa ha dejado de ser un asunto exclusivo de indicadores de cobertura, rezago, deserción o dimensiones como la eficiencia, la eficacia, pertenencia, los cuales se han utilizado para la rendición de cuentas, la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas, con las que se hace evidente lo planteado por Schmelkes (1995), al identificar a la calidad de la educación como un concepto dinámico y relativo. En este sentido, señala que el “movimiento de búsqueda de calidad, es un proceso que una vez iniciado nunca termina”, no existe algo como <<niveles aceptables de calidad>>”.

En este trabajo se considera que la calidad educativa se debe reconstruir desde el contexto y los sujetos, donde, de acuerdo con Cano (1998), la calidad educativa debe ser entendida como un proceso de construcción continua, en el que los actores educativos son participes de y en ella, ya que trabajan para la mejora continua de los procesos educativos y sus efectos, pues construyen la calidad desde su contexto, momento histórico y, de acuerdo con el sentido que le dan al logro de la calidad.

4.2. Docente y la calidad educativa

En cuanto al papel docente en el logro de la calidad educativa, es posible apreciar que las políticas educativas de las que han surgido reformas educativas en México ponen especial énfasis en la evaluación al desempeño de los docentes, puesto que:

Se brinda especial importancia a los indicadores que los alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas de gran escala, esto se denota en los diferentes informes que en el país se presentan. Se cree así que el lograr puntajes más altos en estas pruebas equivale a elevar la calidad educativa. El factor que se considera como principal para conseguirlo es el docente (Martínez, Guevara y Valles, 2016).

En este tenor, se destaca que en septiembre del 2013, en México se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, con la que se creó el Servicio Profesional Docente, que de acuerdo con el INEE (2017) respondía a la mejora de los servicios educativos de los alumnos, desde el aula y la preparación de los profesores, además reconocía que si bien los docentes no son el único factor que incide en la calidad de la educación, sí son uno de los más importantes.

De esta manera, considerando que el docente es uno de los pilares de la educación, en este trabajo se le identifica como un “educador democrático” (Freire, 1996), cuya práctica debe ser reflexiva y crítica, en la que se asuma como un sujeto de producción de saberes, con la que crea posibilidades de producción, no de trasmisión de conocimientos, que a través de diversas relaciones sociales, favorece el aprendizaje, el pensamiento crítico y creativo, asumiéndose como responsable de desarrollar competencias en los alumnos para que continúen aprendiendo a lo largo de su vida, toda vez que como se mencionó anteriormente, la calidad educativa se construye desde el contexto y con los sujetos (docentes, directores y alumnos), que desde su práctica pedagógica conducen los procesos de educación de manera activa, creativa y reflexiva (Freire, 1996; Bazán, 2017).

4.3. Algunos referentes teóricos relacionados con la calidad educativa

Una de las principales divisiones de la teoría sociológica estadounidense del siglo XX, ha sido la división en dos extremos, el extremo **macro**, en el cual se sitúa el funcionalismo estructural, la teoría de conflicto y, algunas variantes de la teoría neomarxista. En el otro extremo, el **micro**, se sitúa la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la teoría conductista y la teoría de intercambio. Estos extremos nos permiten identificar la visión que uno podrá dar al

desarrollo de la investigación. Es por ello, que para el caso que nos ocupa, la investigación sobre la interpretación docente del concepto de calidad educativa en Telesecundaria se sustenta desde una perspectiva micro-social, en la que se recurrirá, como sustento teórico, las aportaciones de Berger y Luckmann (1968), en su texto *La Construcción social de la realidad*, nos ayudan a entender la importancia de las acciones y perspectivas del sujeto, en la que se considera como centro de interés el mundo cotidiano, con los significados que le atribuyen los sujetos y dentro del cual actúan, y por tanto, se identifica lo que comunican los sujetos (Rizo, 2011; Mercado y Zaragoza, 2011).

4.3.1. La construcción social de la realidad

Como se ha venido mencionando, el propósito de esta investigación es comprender las interpretaciones que los docentes atribuyen al término calidad educativa, en las que se toma como foco de interés el contexto en el que se desarrollan como docentes (su mundo cotidiano), considerando que su práctica docente es una “construcción social de la realidad” (Berger y Luckmann, 1968), cuyo proceso se estructura a partir de la realidad interpretada; el mundo intersubjetivo que se comparte con los demás -en función del espacio- tiempo-, donde si bien en este trabajo no se abordan las interacciones sociales como tal, sí son consideradas como referentes que los propios sujetos recrean en sus narraciones, como “esquemas tipificadores”, a través del lenguaje, como elemento clave para la estructuración del conocimiento.

En este tenor, Berger y Luckmann (1968) ofrecen una mirada a través de la cual se puede comprender la sociedad escolar de docentes y directores de telesecundaria, la cual ha estado marcada por los avances tecnológicos, donde es posible analizar cómo es que se ha reestructurado la didáctica en el sistema de telesecundaria, con aspiraciones de mejora, pero con rasgos de fracaso, cómo es que los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas les han llevado a construir otras nociones de calidad. La propuesta de estos autores brindan la posibilidad de analizar esta realidad social como construcción humana, en la que los individuos tienen una participación pequeña en cada interacción entre personas (que reconstruyen en sus discursos) y permite identificar situaciones, tipificaciones, tendencias, orden e instituciones que se transforman

permanentemente en la vida, de ahí que se puede analizar la vida social de las instituciones (escuelas telesecundarias) bajo el enfoque de Berger y Luckmann, como una realidad objetiva y subjetiva.

La sociedad como realidad objetiva

En esta realidad, en la que el individuo actúa y se comunica con otros, aparece el sujeto como un producto social, que está definido por segmentos de conocimiento, su ambiente y sus experiencias, los cuales determinarán el rol que el individuo desempeña en el espacio social, el cual no es natural, sino es parte de una construcción social, en la que destacan, la institucionalización y la legitimación.

a) Institucionalización y legitimación

De acuerdo con los autores, el ser humano se interrelaciona con su medio ambiente y con un orden cultural y social para su desarrollo, de tal forma que la humanidad no es única, pues varía de acuerdo con el punto vista sociocultural. En este sentido, “el hombre se produce a sí mismo” (Berger y Luckmann, p.69), con sus formaciones sociales, culturales y psicológicas, por lo que todo desarrollo individual está precedido por un orden social que es producto de la actividad humana constante en la continua externalización del hombre.

Las instituciones surgen cuando la actividad humana está sujeta a la habituación, donde todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta para reproducirse, de tal forma que es aprehendida por quien la ejecuta, dichas acciones *habitualizadas* tienen un carácter significativo para el individuo a pesar de ser rutinas, pues poseen un depósito de conocimientos, a partir de los cuales tipifican y comparten con los integrantes de un grupo social.

Estas tipificaciones se construyen en la historia compartida, no se crean en un instante, pues así como las instituciones son producto de un proceso histórico, que controlan el comportamiento humano, al establecer y canalizar a cierta dirección, haciendo evidente su carácter controlador e

inherente van siendo también productoras de sujetos. En este sentido, en la presente investigación resulta relevante identificar si las tipificaciones institucionalizadas (acciones que se repiten una o más veces) de la actividad docente, con respecto a la interpretación de calidad educativa, generan prácticas habitadas que se comparten con todos los integrantes del grupo social (profesores de telesecundaria) y que una vez establecidas, tienen la tendencia de persistir (habituarse), evitando que generen innovaciones y estableciendo una interacción previsible en el caso de las escuelas, entre docente–alumno; alumno-alumno y docente-director.

Respecto a este mundo institucional, del que se empezó hablar en el párrafo anterior, Berger y Luckmann (1968) señalan que requiere **legitimación**, de tal forma que debe poderse explicar y justificar, puesto que debe invocar autoridad sobre el individuo, con lo cual se dé prioridad a las definiciones institucionales sobre lo individual. En relación con el tema de esta investigación, resulta interesante identificar si las interpretaciones que expresan los docentes, a través de símbolos de lenguaje sobre el término calidad educativa, prevalecen las visiones institucionales sobre educación por encima de las propias del individuo. En este sentido, significa en términos teóricos, que el comportamiento es más previsible y por consiguiente, más controlado. Esto haría evidente que los individuos (docentes) se integran en un orden institucional, en el que el cuerpo de conocimientos se ha transmitido como verdades válidas, de tal forma que dicha institucionalización genera un vocabulario propio, cuyos significados institucionales tienden a simplificarse de manera que pueden ser aprendidos y memorizados.

En la línea de las legitimaciones institucionales, es posible que la práctica docente, respecto a la calidad educativa, se haya constituido en los docentes desde las instituciones, por lo que de acuerdo con Freire (1996), en su *Pedagogía de la autonomía*, esto limita el que los docentes pudieran practicar la reflexión crítica sobre su práctica, pues señala que se requiere un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar, entre la práctica de hoy y ayer, pues es así como (se) me vuelvo capaz de cambiar, de moverme más allá de lo establecido y de romper con el adiestramiento pragmático, del que son sujetos los docentes, Por ello, al darle un sentido pragmático a la práctica docente, se genera que en la escuela se hable casi exclusivamente de la

enseñanza de contenidos (transferencia de saber), dejando de lado los gestos de los alumnos, del personal docente y administrativo.

Para que la institucionalización sea efectiva (legitimada), es indispensable el lenguaje que objetiva las experiencias y las hace accesibles a todos los que pertenecen a una misma comunidad lingüística. Por lo que el lenguaje se presenta como producto de la actividad humana, dado que si bien las actitudes subjetivas se expresan con actitudes corporales en las situaciones cara a cara, estas no sobreviven más allá del presente vivido. En este sentido, es crucial la producción humana de signos, los cuales sirven de significados objetivos, aquí encontramos el lenguaje, como el sistema de signos vocales más importante de la sociedad humana, puesto que en la vida, el lenguaje es el depósito objetivo con vastas acumulaciones de significados y experiencias, que se presentan a través del tiempo con lo que se ha transmitido por generaciones y se podrá transmitir a generaciones futuras.

Además, el lenguaje hace real (la) mi subjetividad, dado que puedo expresar con éste mis interpretaciones, las cuales se originan en la realidad de la vida. De esta manera, las diversas formas como los sujetos (docentes) expresan sus percepciones y vivencias de la calidad educativa, nos permitirá identificar si ellos están construyendo desde el yo individual o desde el institucionalizado, con lo que se podrá tipificar las interpretaciones (características) que los docentes expresan sobre el término calidad educativa, considerando la realidad del contexto donde laboran, toda vez que dichas interpretaciones se actualizan al mundo escolar, dada la acumulación de experiencias y significados observados por los docentes.

b) Roles de los actores educativos

La acumulación social del conocimiento produce diferencias en cuanto a la distribución social del mismo, ya que genera “tipos de individuos” que poseen conocimiento en diferentes grados, pues éste está en función de sus experiencias, de su ubicación en la sociedad y de las interacciones cara a cara que han ocurrido en su biografía particular.

El acervo de conocimiento y su integración generan un orden institucional, que motiva un comportamiento institucionalizado a través del cual se dedignan situaciones objetivadas, lo que genera los “roles”, que son tipos de actores de un contexto, los cuales son necesarios en la institucionalización, pues presentan un orden en su comportamiento dado el carácter controlador de las instituciones. En este sentido, es posible señalar que desde la institución educativa, para México su representación institucionalizada está dada por la Secretaria de Educación Pública (SEP), que a su vez, ésta está representada por la Ley General de Educación, las Leyes Sectoriales de Educación, cuyos mandatos están emanados de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde los cuales se tipifican los roles institucionales de los docentes, puesto que si bien, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), todos los roles representan el orden institucional, algunos los representan simbólicamente más que otros, pues algunos tienen importancia estratégica dado que representan todo un mundo de significados.

Con base en lo anterior, respecto a los “roles” con importancia estratégica, es posible señalar que los docentes y directores de las escuelas telesecundarias desempeñan un rol estratégico en la institución –SEP, pues de ellos depende, en gran medida, el tipo de formación que se esté dando a los adolescentes de este sistema, como menciona Freire (1996), un profesor no puede solo pronunciar bellas frases, debe ser ejemplo concreto, debe saber enseñar, debe de estar predispuesto al cambio, a la aceptación de lo y los diferentes. Es así que reconoce al ser humano como condicionado pero no determinado, consciente de que es un ser inacabado, que debe insertarse en un permanente proceso social de búsqueda, de mejora, por lo que los docentes deben estar en constante formación respecto al rol que desempeñan, en donde su profesión requiere conocimientos pedagógicos, conocer los planes y programas, dominar los contenidos, conocer y reconocer las condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias y las condiciones en las que viven.

La realidad en la que actúa y se comunica con otros (docentes, directores y alumnos), ubica al sujeto como un “producto social”, que es definido por segmentos de conocimiento, su ambiente y su experiencias, los cuales determinaran el rol que el individuo desempeña en el espacio social, el cual no es natural sino es parte de una construcción social

La sociedad como realidad subjetiva

a) Internalización de la realidad

Si bien la sociedad existe como realidad objetiva, como ya se describió, también existe como realidad subjetiva. Para poder comprender esta realidad, es necesario hacerlo mediante un proceso dialéctico y simultáneo, compuesto de externalización, objetivación e internalización. En este sentido, el individuo participa en la dialéctica de la sociedad, tomando como punto de partida la internalización, que es la interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, del cual expresa un significado, que manifiesta los procesos subjetivos de otro, por lo que la internalización es la base para la comprensión de los semejantes y para la aprehensión del mundo, en cuanto a realidad significativa y social.

La aprehensión comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya vive con otros. Una vez asumido, puede ser creativamente modificado hasta re-creado, dado que no solo comprende los procesos subjetivos momentáneos del otro, sino que comprende el mundo en el que vive, por lo que no solo comprende nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas, también las definimos recíprocamente. “No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro (Berger y Luckmann, 1968, p.163), al llegar a este grado, el individuo logró la internalización y se puede considerar miembro de la sociedad.

Lo primero que vivencia el ser humano, para llegar a ser miembro de la sociedad, es la *socialización primaria*, la cual se da en la niñez, por lo que se le considera la más importante, puesto que en ésta el mundo aparece dentro de una estructura social objetiva, en la que el individuo encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Además, los otros significantes le son presentados como realidad objetiva, dentro de un mundo social objetivo. En la socialización primaria no existen problemas de identificación, dado que la sociedad presenta al individuo ante un grupo predefinido, el cual acepta sin posibilidad de arreglo,

puesto que consiste en aceptar a los padres que el destino “me deparó”. En esta etapa, el niño es un espectador pasivo en el proceso de socialización, donde los adultos disponen las reglas del juego. En este tenor, el niño internaliza el mundo como el único que existe, por lo cual se implanta en la conciencia con mucha firmeza. La socialización primaria termina cuando se ha establecido en la conciencia del individuo un “yo” y “un mundo”, no obstante, la internalización de la sociedad, la identidad y la realidad nunca es total y nunca termina.

En un momento posterior, surge la internalización secundaria de “submundos” basados en las instituciones, cuyo alcance se determina por la división del trabajo y la distribución social del conocimiento, pues la socialización secundaria refiere a la adquisición del conocimiento específico de “roles”, lo cual, como se mencionó, requiere de la adquisición de vocabulario específico, que estructura interpretaciones y comportamientos. En este sentido, es posible señalar que en la socialización secundaria, en este caso de los docentes de telesecundaria, se vincula con su rol, pues es a través del vocabulario específico que va formando a sus estudiantes, pero a la vez, él también ha pasado por un proceso de socialización, al internalizar lo que implican los conceptos del rol, como son: los aprendizajes esperados, calidad educativa, logro del perfil de egreso, entre otros, a partir de los cuales estructuran sus interpretaciones de la educación y con ello el sentido que le otorgan a la calidad educativa.

Dicho vocabulario es internalizado por el individuo, cuando se forma a través de las instituciones, pues requiere “entrenamiento” de su rol, porque de esta manera puede comunicarse con sus compañeros y aprehender el contexto institucional. Si bien la socialización nunca termina, los contenidos que se internalizan enfrentan continuas amenazas de la realidad subjetiva, por lo que toda sociedad debe desarrollar procedimientos que salvaguarden su realidad en simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva.

4.4. Construcción social de la calidad educativa: reflexiones desde lo teórico

Como referimos en líneas anteriores, Berger y Luckmann (1968) señalan que la realidad se construye socialmente, por lo que el centro principal es el sujeto, quien se encuentra en permanente interacción con sus semejantes, con los cuales construyen la sociedad, al igual que ésta los construye a ellos. Es por esto que revisar la calidad como una construcción social, nos ofrece elementos para comprender cómo es que los docentes construyen esa realidad, a partir de sus trayectorias, sus vivencias y sus trayectos formativos y experienciales, los cuales se ven objetivados, en los cursos institucionales recibidos, en sus prácticas docentes y que son subjetivados de forma articulada con sus discursos, dado que:

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como los objetos antes de que yo apareciese en escena [...], vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas desde abrelatas hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas [...], la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal [...], la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros... Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí [...], hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos (Berger y Luckmann, 1968, p. 40-41).

Desde esta perspectiva, es posible señalar que si bien existe un mundo determinado (objetivo), como lo es el mundo de lo escolar y sus contextos, con reglas que le dan orden y que están dadas antes de la existencia social de los individuos (en este caso de los profesores en “sus escuelas”), también es posible reconocer que los individuos en su proceso de subjetivación, pueden intervenir o ser parte de las modificaciones que se van dando con el tiempo.

Como mencionan los autores, el conocimiento es primero, previo al individuo, por lo que éste tiene que aprehenderlo, como elementos que conforman la vida cotidiana. Es así, que el individuo (docente) ha heredado de otras generaciones significados particulares que van perfilando su práctica. Por ejemplo, como vemos en este estudio, el docente cuenta con referentes sobre qué es la escuela, cuál es su función social, qué es un docente de calidad y cómo se define calidad educativa, entre otros aspectos que han permanecido y trascendido en el tiempo. No obstante que tales nociones son asumidas por los docentes, como realidad de la vida cotidiana escolar (telesecundaria), estos las asimilan, interiorizan y las asumen –en sus procesos de habituación–, pero también son individuos (docentes) que externalizan, toman un papel y juzgan desde su perspectiva y contexto histórico, “generan un orden social”. Es decir, como parte de su externalización continua, producen constantemente otras formas de hacer, lo que genera tensión entre: 1) estar de acuerdo con la realidad y 2) buscar modificarla. En el caso de la primera opción, los individuos reconocen su proceso de institucionalización, dado por la habituación sobre las formas de ser (docente, de una modalidad y con prácticas definidas por la institución). En la segunda opción, los individuos (docentes) re-significan desde su realidad subjetiva. Lo cual no quiere decir que se deba optar por una o por otra.

La re-significación, genera modificación a lo establecido socialmente (institucional), dando un *carácter dual de la sociedad* (Berger y Luckmann, 1968), para describir la realidad subjetiva de cada individuo y la realidad objetiva que se nos presenta a todos por igual. Desde esta mirada, se busca comprender desde “qué realidad” los docentes construyen sus objetivaciones e interpretaciones de calidad educativa: ¿desde la aceptación de la realidad objetivada o desde la subjetivación en la que se producen cambios?

Reflexión de cierre sobre el referente conceptual

Con base en los referentes revisados, se pretende comprender cómo es que los docentes de una zona de Telesecundaria en el estado de Hidalgo, construyen su interpretación de calidad educativa, tomando en consideración los contextos (zonas rurales) en donde opera esta modalidad educativa, los planteamientos de las últimas reformas educativas, el lenguaje o vocabulario expresado en los

conceptos o términos que re-estructuran o re-significan sus interpretaciones de calidad educativa, y cómo estos se objetivan en sus prácticas docentes (los comportamientos). En pocas palabras, mediante este enfoque se busca analizar la realidad social como una construcción humana, como una realidad objetiva y subjetiva, con un *carácter dual de la sociedad*, cuyos actores (docentes y directores) aceptan la realidad objetivada de las nociones sobre calidad educativa y cómo re-significan el término calidad educativa, en función de su realidad social subjetivada que integra significados en relación con el contexto, el periodo y las disposiciones institucionales en los que han estado inmersos los docentes.

Capítulo 5.

Marco metodológico

Si partimos de que el término calidad educativa se compone de dos grandes dimensiones, una a nivel macro y la otra micro, la primera, 1) *nivel exógeno (macro)*, refiere a los requerimientos que tiene la sociedad para con la educación, por tanto son expresados de forma político-ideológica, y reflejan los fines y objetivos de la educación; dimensión que trastoca la política educativa en torno al logro de la calidad, lo que de acuerdo con Berger y Luckmann (1968/1998) podríamos identificar como realidad objetiva.

Por otro lado, la dimensión micro o 2) *nivel endógeno*, comprende los aspectos individuales de los sujetos involucrados en la construcción del proceso educativo de calidad, correspondería a la realidad subjetiva (Berger y Luckmann, 1968/1998). Por lo que su construcción implica diversas subjetividades que convergen en espacios particulares y que a su vez, dan pie a la creación de espacios o visiones colectivas compartidas. En otras palabras, es aquello que se ve materialmente o se objetiva en una realidad concreta, a partir de las interpretaciones que los actores de la educación han construido sobre calidad educativa; que giran en torno a tipificaciones institucionales (procesos de habituación) y definiciones individuales (procesos de externalización) sobre lo que requiere el acto educativo (práctica docente); son definiciones o conceptualizaciones que requieren acuerdos colectivos, que permitan la comprensión del término que subyace a la orientación del proceder de los actores involucrados.

Con base en los planteamientos anteriores y como lo hemos venido mencionando a lo largo de este trabajo, las dos dimensiones de la calidad educativa se convierten en un gran tema de interés para la investigación, ya que de acuerdo con los sondeos y los referentes de la literatura que se han presentado en el estado de la cuestión, los temas que interesan a los investigadores giran en torno a lo que se dice por parte de diversos actores (autoridades, profesionales, ministros de educación, organismos internacionales, instituciones públicas y privadas, docentes y público en general),

respecto a lo que se hace con relación a lo que se considera como calidad educativa (Aguerrondo, 2014; Bracho, 2018). Es por ello que en este capítulo presentaremos la estrategia metodológica a seguir para el desarrollo de la presente investigación. Considerando sus dimensiones y sujetos participes.

El interés en la calidad educativa genera posturas diversas, por lo que es necesario realizar una tipificación de ellas. En tal sentido, en este trabajo se buscó identificar regularidades en los planteamientos de los docentes de Telesecundaria, respecto a su interpretación del término calidad en educación. Para la comprensión de tales interpretaciones, consideramos la realidad objetiva (producto de lo institucionalizado y su contexto de referencia) y la realidad subjetiva (situaciones vividas y externalizadas por los individuos) para identificar desde dónde o con qué referentes están construyendo sus nociones.

Para realizar el sondeo se definieron cuatro ejes base, los dos primeros corresponden a la realidad objetiva y los dos últimos a la realidad subjetiva, los cuales son: 1) ***Datos de identificación***, se buscó identificar las características de los docente y directores que conforman la zona escolar de estudio; 2) ***Contexto institucional***, se consideran las características del servicio de acuerdo con la zona de ubicación de la telesecundaria, los referentes institucionales tanto nacionales como supranacionales; 3) ***Ser docente***, incluye los significados y sentidos que otorgan los docentes al “ser docente” y en particular, de telesecundaria, así como los aspectos que caracterizan su práctica y lo que califican como calidad educativa; 4) ***Calidad educativa***, identifica la concordancia que tienen los docentes respecto a las nociones sobre calidad educativa emanadas de la política educativa nacional y de los organismos internacionales, así como la re-significación que atribuyen al término calidad educativa considerando su contexto y trayecto particular.

La tipificación sobre las características que atribuyen los docentes a calidad educativa, se realiza bajo un paradigma inductivo interpretativo, en el que se da prioridad a la aportación de la subjetividad de los docentes participantes en el estudio, considerando que la realidad es dinámica e interactiva, por lo que el sujeto comparte sus significados desde su praxis. Desde esta perspectiva,

se pretende comprender la realidad y exponer una descripción rigurosa que permita ubicar el término en “el mundo real”. Para ello es importante poner atención en los detalles de dichas prácticas y concepciones, los cuales develan las experiencias, motivaciones, creencias y perspectivas personales de los individuos –docentes y directores– (González, 2003; Ramos, 2015; Ricoy, 2006).

Por otro lado, consideramos que el enfoque de la investigación, de acuerdo con Molina (2019), está en función de la temática, la profundidad que se pretenda y los referentes en los que se indaga. En este sentido y con base al objeto de estudio y los propósitos de este trabajo, el enfoque de investigación es de tipo mixto secuencial, ya que de acuerdo con (Creswell, 2009), se trata de profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. En nuestro caso, iniciamos con un método cuantitativo seguido con un método cualitativo, cuyos datos se articulan. Es decir, se realiza una exploración que ofrece mayor amplitud a partir del levantamiento de una encuesta que da cuenta de quiénes son los docentes, dónde y cómo laboran y las posiciones y perspectivas que tienen respecto a la calidad educativa, en sus dimensiones: macro, meso y micro. En cuanto a la perspectiva cualitativa, ofrece mayor profundidad y riqueza interpretativa, pues a partir del levantamiento de registros de observación en los centros educativos y las entrevistas focalizadas a informantes clave, se pudo obtener información detallada sobre la temática de estudio, la cual en su tratamiento articula los datos desde un ejercicio de triangulación.

Al vincular datos cuantitativos y cualitativos se posibilitó la triangulación desde distintas fuentes, como es la información del cuestionario utilizado como primer acercamiento al objeto investigado y la entrevista semiestructurada, con la que se buscó profundizar en la interpretación de las nociones tanto conceptuales como empíricas del objeto de estudio. Con base en estos instrumentos obtuvimos datos provenientes de los docentes y directores en servicio dentro de la zona que comprende nuestro estudio, lo que permitió acercarnos y conocer la interpretación que ellos dan a la calidad educativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La población objetivo comprende las zonas escolares que integran la modalidad de Telesecundaria en la entidad, pero dado que no es posible realizar un levantamiento censal de todas ellas, se seleccionó una región, que de acuerdo con las comunidades que la integran, comprende zonas rurales, semiurbanas y urbanas, esto con la posibilidad de obtener resultados generalizables, lo cual, de acuerdo con Becker (2009), requiere actos de selección para recabar información, analizarla y ofrecer resultados.

Nuestras fuentes de información, además de las documentales, son los docentes y directores en servicio, adscritos a una zona escolar del Estado de Hidalgo, los cuales representan una muestra aleatoria simple, que se caracteriza porque cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser elegido, en este caso, todos los docentes de telesecundarias del Estado de Hidalgo. Para ello, se utilizó el registro de la “estadística actualizada de las zonas” (registro de todos los profesores) que comprenden esta modalidad de secundaria. Asimismo, se seleccionó aleatoriamente una zona, otorgando la misma posibilidad a todas de ser elegidas. Bajo este procedimiento de doble aleatoriedad, cualquier docente del estado tuvo la misma probabilidad de ser incluido en la muestra. Al tener una zona, como unidad de análisis, decidimos orientar la investigación, hacia las características de un estudio de caso, que se identifica por ser:

...una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema de un contexto real. [...] integra diferentes métodos, y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...) para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional (Simons, 2011, p. 42).

La investigación se centró en una *zona escolar del estado de Hidalgo*, en la cual se buscó estudiar, de forma exhaustiva, la interpretación que los docentes le dan al término calidad educativa. Esto, mediante el análisis de los puntos de vista, en un contexto socio-histórico particular, que “posibilita significados” para comprender la realidad social de las Telesecundarias de dicha zona, de tal forma que la mirada subjetiva del concepto, genera valoraciones individuales

que se modifican a partir del contexto social y del entorno educativo que se vive en la vida cotidiana escolar. Desde la dimensión cualitativa de investigación, se optó por un enfoque interpretativo que es compartido con el constructivismo social, dado que se basa en la comprensión de los componentes tanto objetivos como subjetivos, es decir, en las acciones de los individuos y la estructura social, a partir de lo cual los individuos, a través de los procesos de reflexión e interacción, producen la realidad social en los contextos donde desarrollan su práctica, la cual está dotada del significado que interpretan como calidad educativa.

Dicha interpretación define las acciones-docentes, que de acuerdo con la propuesta de Berger y Luckmann (1968/1998), permite hacer un análisis de la realidad como una construcción humana, como una construcción social de la realidad, en la que la pequeña participación del individuo en cada interacción entre personas, permite comprender intenciones, situaciones, tipificaciones, tendencias, institución, orden y acción que suceden y se transforman permanentemente en las instituciones (telesecundarias), lo cual permite identificar la mirada de los sujetos, para responder cuestionamientos tales como: ¿qué interpretación atribuyen los docentes a la calidad educativa?, ¿qué hace comprensible el término en el contexto de la Telesecundaria? Toda vez que resulta necesario conocer las interpretaciones desde el entorno del docente y sus estudiantes, en una institución (escuela), cuyas barreras establecen cierta percepción o construcción social.

Desde este enfoque, se buscó una aproximación a la realidad de los docentes a través de sus reflexiones en torno a las disposiciones institucionales y a la interacción cotidiana con la que construyen significados, a partir del sentido común, desde la comunicación cotidiana, la empatía que generan con el contexto de sus estudiantes, al entender y comprender su realidad, lo cual, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968/1998) construye la sociedad, al igual que ésta los construye a ellos. En este sentido, para poder comprender a los docentes en sus contextos, es necesario entender y conocer los obstáculos y situaciones a las que se enfrentan, solo así podemos entender su comportamiento respecto a la búsqueda de calidad educativa (Rizo, 2011).

Es así que considerando la perspectiva mixta de investigación, se contó con dos vías de aproximación empírica para la obtención de información. Por un lado y como fase diagnóstica, se diseñó un cuestionario que tomó como referente las diversas definiciones que se hacen de calidad educativa, tanto por parte de organismos internacionales, como por las propias instancias nacionales dedicadas a la educación en el país.

La otra vía de indagación fue de manera directa con los actores involucrados en los procesos educativos, por lo que se visitaron y observaron centros educativos, se levantaron entrevistas con los actores de la educación (docentes y directores) y se acudió a reuniones de formación, actualización y de trabajo entre docentes.

De la misma manera y para contar con información complementaria, se recurrió a la revisión de documentos oficiales tanto nacionales como internacionales, así como a charlas formales e informales con autoridades educativas en la entidad. Esto además de la revisión documental y teórica que demanda toda investigación.

Para el desarrollo de la investigación fue necesario definir dimensiones y categorías que sirvieran como base para el diseño del instrumento, las estrategias y métodos para la recogida e interpretación de la información. Como se mencionó al inicio de este apartado se consideraron cuatro ejes que presentamos con mayor detalle a continuación:

1) Datos de identificación

Para esta dimensión se buscó caracterizar los docentes y directores de la zona muestra de telesecundaria, para lo cual fue necesario indagar sobre su edad, formación inicial, función, antigüedad y motivos para elegir la profesión docente, con el fin de obtener datos demográficos personales y disciplinares, dado que en la interacción docente-alumno estos elementos generan una dinámica particular en el aula.

2) Contexto social e institucional (realidad objetivada)

El contexto es el marco en el que se desenvuelven los actores educativos, el cual internalizan y con ellos interpretan su realidad, por lo que es necesario obtener información al respecto para identificar las características sociales y económicas del contexto donde se ubican las escuelas, el nivel socioeconómico de la población, conformación de la matrícula, infraestructura institucional y sus condiciones, todo ello para valorar las condiciones de educabilidad de los estudiantes y por ende, su relación para el desarrollo de la calidad educativa.

3) Ser docente (realidad subjetiva)

Como se mencionó anteriormente, el ser docente, en esta investigación, toma como base ideal, la noción de “educador democrático” (Freire, 1997), que se caracteriza por una práctica reflexiva y crítica, como un sujeto de producción de saberes, no de trasmisión lineal de conocimientos, por lo que se asume como responsable de desarrollar competencias en los alumnos para que continúen aprendiendo a lo largo de su vida, lo que significa un ejercicio continuo de la actividad docente, conforme a la búsqueda de la calidad educativa. Por ello, se indagó qué es para ellos un docente de calidad y cuáles son los aspectos que le caracterizan.

Una vez identificadas las “prácticas de calidad”, fue necesario conocer las formas como perciben los profesores la calidad docente y las prácticas de calidad desde la Telesecundaria, Desde esta perspectiva, se analizó cómo los docentes de telesecundaria perciben el nivel a partir de su propia práctica docente, utilizando como referentes el contexto y momento histórico con los que construye su noción de calidad y el sentido que le dan al término.

4) Calidad educativa

En esta dimensión se buscó comprender con qué bases referenciales los actores (docentes y directores) asumen la realidad objetivada sobre calidad educativa y cómo re-significan el término calidad educativa, en función de su realidad social subjetivada, la cual integra significados en

relación con el contexto, el periodo y las disposiciones institucionales en las que han estado inmersos.

Para el análisis e interpretación de la información recuperada, se tomó como referente teórico, la perspectiva teórica de Berger y Luckmann (1968/1998), planteada en su texto: *La Construcción social de la realidad*, donde exponen que dicha construcción se da mediante un proceso que se estructura a partir de la realidad interpretada y el mundo intersubjetivo que se comparte con otros en espacio-tiempo, con lo que los sujetos recrean narraciones “esquemas tipificadores”, a través del lenguaje, con lo cual entender la importancia de sus acciones y perspectivas. Planteamientos que son compartidos con la perspectiva de Cano (1998), con quien entendemos que la calidad educativa es un proceso de construcción continua, en el que los actores educativos son partícipes de y en ella, ya que trabajan para la mejora continua de los procesos educativos y sus efectos, pues construyen la calidad desde su contexto, momento histórico y, de acuerdo con el sentido que le dan al logro de la calidad.

5.1 Procedimiento metodológico y técnicas para la recogida de datos

La recolección de información se realizó, en primera instancia, acudiendo a diversas reuniones con docentes del nivel y modalidad educativa, así como con entrevistas informales con personal de diversas áreas en Telesecundarias. Asimismo, se recolectó información mediante la aplicación de una encuesta, con un cuestionario que fue diseñado y piloteado exprofeso para la población objetivo. En un momento posterior, se realizaron entrevistas con informantes clave, tanto individuales como en colectivo; se acudió a los diversos planteles de Telesecundaria en la zona escolar para realizar registros de observación y con ello conocer las prácticas docentes (acciones habituales –acciones aprehendidas), las interacciones que se dan entre los actores de la educación, y las interpretaciones que sobre calidad educativa realizan (Hernández *et al.*, 2006; Soriano y Avalos, 2009; Núñez, 2016).

Para el diseño y aplicación de la encuesta, tomamos en cuenta, de acuerdo con López (1998), que es una herramienta fundamental para el estudio de las relaciones sociales, el cual se aplica a un grupo representativo con el fin de determinar tendencias. En este estudio, se usó como técnica

para “conocer el comportamiento” del grupo de interés (docentes y directores de Telesecundaria frente a grupo), en cuanto a su percepción, opinión o postura sobre calidad educativa, para posteriormente, con las entrevistas y los registros de observación, poder conocer sus interpretaciones y prácticas respecto a lo que significa calidad en diversos ámbitos de la educación. Todo ello mediante un ejercicio analítico reconstructivo de triangulación.

Para la elaboración del cuestionario se utilizaron, como ejes guía, las categorías mencionadas en líneas anteriores, para lo que se realizó su definición conceptual y operacional para determinar los indicadores que dieron origen a las preguntas (ver anexo 1, cuestionario), tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla. 001 Categorías e indicadores para elaboración del cuestionario dirigido a docentes y director en Telesecundaria sobre Calidad Educativa

Categoría	Definición conceptual	Pretensión operacional	Indicadores
Datos de Identificación	La realidad subjetivada sobre calidad educativa en telesecundaria se construye por sujetos (docentes y directores) concretos con una trayectoria y características particulares	Identificar quiénes son los docentes y directores de la zona escolar, qué edad tienen, tipo de formación, qué función desempeñan y la antigüedad en sus trayectos formativos	Sexo: (Masculino/Femenino) Edad: años cumplidos Último grado de estudios: (licenciatura/especialidad/maestría /doctorado) Función que desempeña Antigüedad en el servicio docente Elección de la carrera
Contexto Social e Institucional (Realidad objetivada)	La realidad objetiva se construye a partir de los referentes de habituación dados desde los procesos de institucionalización considerando los contextos y momento histórico	Realidad o contexto en el que se desempeña el docente, que internaliza y socializa para interpretar su realidad	Características de la Escuela Telesecundaria. Ubicación de la escuela Cantidad de alumnos Nivel socioeconómico de los alumnos
Ser docente (Realidad subjetiva)	La socialización secundaria - es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, por la complejidad de la división	Construcción social de la práctica docente Significado que se otorga a la profesión docente y en particular, en la modalidad de telesecundaria Características de un docente cuyo fin es	Significado de la docencia: ¿se identifica con la institución (orden institucional) Se siente satisfecho con su trabajo Ser docente en el contexto de telesecundaria (significado)

	<p>del trabajo y la distribución social del conocimiento.</p> <p>- es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, arraigados de manera directa o indirecta a la división del trabajo.</p> <p>-Requiere adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional.</p>	alcanzar la calidad educativa.	<p>Conducta de los docentes respecto al lugar y las expectativas que tienen de los alumnos</p> <p>Organización y preparación del trabajo para que los padres se sientan en un clima de trabajo compartido.</p> <p>Relaciones de trabajo al interior de la escuela.</p> <p>Comunicación en el desarrollo del trabajo docente.</p> <p>Qué es ser un docente de calidad – (buen Docente)</p>
<p>Interpretación de Calidad Educativa (realidad subjetiva)</p>	<p>También adquieren compromisos tácitos, evaluaciones, y colaboraciones afectivas de estos campos semánticos.</p> <p>Los “submundos” internalizados son por lo general realidades parciales que contrastan con el “mundo base”</p>	<p>Cómo los docentes construyen la calidad desde lo institucional, su contexto, momento histórico y, de acuerdo con el sentido que le dan al logro de la calidad.</p>	<p>Con que concepto de calidad educativa, desde referentes/tipificaciones institucionales se identifica</p> <p>Interpretación de calidad educativa, desde su subjetividad.</p> <p>Cambio del concepto a través del tiempo, espacio y actividad</p>

FUENTE: Elaboración propia. Matriz de orientación metodológica para la recogida de datos e interpretación.

Los sujetos seleccionados para responder instrumento (cuestionario) sobre la calidad educativa, fueron aquellos profesores que integraban la plantilla docente de la zona escolar de telesecundarias, la cual estaba compuesta por 82 docentes y 12 directores pertenecientes a 12 telesecundarias, de las cuales, diez se encuentran en comunidades cercanas a la ciudad de Pachuca, y dos están ubicadas en la capital del Estado.

Para poder realizar el ordenamiento de la información, de acuerdo con los registros de observación y levantamiento de entrevistas, se definieron tres dimensiones de análisis: pedagógica, administrativa y socioeconómica, que a su vez permitieron definir categorías e indicadores para el agrupamiento de las escuelas y de las prácticas docentes y de dirección.

Tabla 002. Dimensiones y variables para el análisis de la interpretación de Calidad Educativa

Dimensión	Variables/indicadores
Pedagógica	Formación inicial y continua de los profesores Evaluación docente Desarrollo cognitivo de los alumnos Desarrollo de Actitudes y valores
Administrativa	Eficacia/ eficiencia /pertinencia (costo-beneficio; satisfacción de necesidades) / Logro de resultados
Socioeconómica	Infraestructura/ Equipamiento Tecnología para la educación Expectativas de la comunidad

FUENTE: Elaboración propia con fines de orientación metodológica.

5.3 Referencia contexto-escuela

Las comunidades que componen el contexto de este estudio corresponden a una zona escolar en el estado de Hidalgo, la cual se encuentra en el centro de la entidad, que de acuerdo con algunos informantes se considera privilegiada, por su cercanía a la ciudad capital (Pachuca). La zona está conformada por doce telesecundarias, ubicadas en cuatro municipios: San Agustín Tlaxiaca, Pachuca de Soto, Epazoyucan, Zempoala y Mineral de la Reforma. De acuerdo con su distribución geográfica y actividades productivas, la zona se caracteriza por su diversidad en actividades y niveles económicos. Tomando como base esta diversidad, se pretende identificar si la interpretación que hacen los docentes de la calidad educativa se relaciona con las particularidades de los contextos laborales, y por ende, si existen diferencias entre ellas.

De acuerdo con pretensión anterior y con la finalidad de agrupar los datos de manera diferenciada, se distribuyeron las Telesecundarias en cuatro grupos: 1) ubicadas en la carretera Pachuca-Tulancingo, cuyas comunidades son: San Juan Tizahuapan, Epazoyucan, El Nopalillo, Xolostitla, y Pachuquilla; 2) ubicadas en la carretera Pachuca-Cd. Sahagún que integra a las comunidades: La Trinidad, Nueva Esperanza y La Calera; 3) ubicadas en la ciudad de Pachuca: glorieta 24 horas turno matutino y turno vespertino y, 4) ubicadas en San Agustín Tlaxiaca: Benito Juárez y San Juan Tilcuatla.

En cuanto a las características contextuales por grupo, podemos mencionar que la matrícula de las escuelas ubicadas en el grupo 1 (carretera Pachuca-Tulancingo) presentan un patrón uniforme, dado que las personas que asisten a ellas son originarios de las comunidades mencionadas, donde las principales actividades económicas son: albañilería, amas de casa y comercio, de manera particular en Pachuquilla, se identifican padres de familia profesionistas. En el caso del Nopalillo existe el trabajo artesanal (con piedra obsidiana), el cual genera una actividad económica importante en la comunidad.

En cuanto a las telesecundarias del grupo 2 (carretera Pachuca-Cd. Sahagún), sus matrículas se encuentran en constante crecimiento, ya que como lo señalan en la comunidad de Nueva Esperanza y La Calera, sus escuelas están en crecimiento debido a los fraccionamientos que se han creado cerca de ellas en los últimos años, por lo que la mayoría de sus estudiantes provienen del Estado de México y, los padres de familia trabajan todo el día, lo que ha causado poca vigilancia por parte de ellos hacia la conducta y actividades escolares de los alumnos. La Trinidad constituye la excepción, dado que en ella siguen registrándose sólo los nativos de la comunidad.

En el grupo 3, capital del Estado (glorieta 24 horas), llama la atención encontrar telesecundarias en pleno centro de la ciudad de Pachuca, ya que como hemos mencionado, el origen de la modalidad se remite a la necesidad de hacer llegar educación a lugares con poca población y con carencias socioeconómicas y de accesibilidad, por lo que resulta inusual encontrar esta modalidad en una zona urbana (ciudad de estructura mediana). La telesecundaria fue creada para instalarse en lugares con poca población y con difícil el acceso, esto como una medida compensatoria de las políticas educativas de los años 60's, que buscaban ampliar la cobertura y con ello, satisfacer las necesidades de educación. Se considera que estas dos Telesecundarias se encuentran en una posición difícil, dado que compiten (por decirlo de alguna manera) con escuelas que se encuentran alrededor, como son las modalidades de secundarias generales y técnicas, así como con las de servicio particular. De acuerdo con relatos de algunos docentes, la presencia de telesecundarias en el centro obedece a que en sus inicios asistían alumnos que habían sido expulsados de varias escuelas y su única opción era la telesecundaria. En la actualidad, es considerada como una buena opción para alumnos con alguna discapacidad. Además, los docentes

señalan que la población que asiste en estos momentos ha cambiado, pues ahora es la SEP quien les designa a los alumnos y por tanto, la matrícula está en la edad escolar que corresponde, condición que ha disminuido los conflictos, con relación a conducta de los alumnos.

El cuarto grupo del municipio de San Agustín Tlaxiaca está conformado por escuelas cuya población escolar pertenece a las comunidades mencionadas. En este caso, las dificultades contextuales radican más en los problemas familiares que tienen los alumnos que asisten a esas escuelas, que en las condiciones del contexto en sí, ya que son contextos rurales y los docentes señalan que a pesar de estar cerca de la ciudad, los niños son tranquilos y maleables, aún respetan al docente. Es importante mencionar que es una matrícula que fluctúa, dado que algunos alumnos que pueden asistir a las secundarias generales de Pachuca, sus padres los cambian a esa modalidad y por ello pierden alumnos. No obstante, los docentes señalan que también es una constante recibir alumnos con alguna discapacidad, dado que son escuelas que siempre han dado atención de la mejor manera a este tipo de alumnos.

En general, es posible señalar que las telesecundarias de la zona donde se llevó a cabo la investigación, cuentan con al menos tres docentes; uno por grado y director sin grupo. Todas tienen personal de intendencia y administrativo; algunas cuentan con personal de prefectura, subdirector, maestro de biblioteca y de aula de medios. Además, reciben apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER¹), para atender a la población con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la infraestructura, se puede observar que las escuelas cuentan con aulas completas, aula de medios, biblioteca, dirección y área administrativa. Sin embargo, en la mayoría se observa un laboratorio no instalado o en desuso, así como la sustitución de las televisiones (características primordial de la modalidad) por pantallas que tienen bocina y proyector. Es

¹ Es una iniciativa que nace fundamentalmente de las reflexiones internacionales sobre el trabajo que se venía haciendo en educación especial. En este servicio intervienen psicólogos, especialistas en lenguaje y trabajadores sociales para fortalecer las necesidades educativas. Actualmente se encuentran desplegados por toda la República mexicana para brindar apoyo a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

importante mencionar que es recurrente, en todas las escuelas, identificar que cuentan con cámaras de video-vigilancia en el exterior, los patios y en las aulas. Esto como parte del control que ejercen en los alumnos, que de acuerdo con los docentes les ha ayudado.

Finalmente y para contar con un referente de rendimiento educativo, que está muy ligado a algunas concepciones de calidad educativa, se revisaron los resultados de PLANEA² 2019, los cuales fueron organizados en orden descendente, de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos. El porcentaje se estimó en función de la cantidad de alumnos que obtuvieron los puntajes requeridos para ser agrupado en alguno de los niveles, siendo el mayor logro el de los que se ubicaron en el nivel IV y, aquéllos que presentan mayores dificultades y no alcanzan los aprendizajes se encuentran en el nivel I, tal como se presenta en la Tabla 003.

Con base en los resultados de la prueba PLANEA, es posible visualizar que la escuela que más sobresale es la Telesecundaria 79 de Tizahuapan, misma que en varios años consecutivos ha sobresalido no sólo en la zona sino a nivel estatal, por lo que es posicionada e identificada como una escuela de calidad. En contraste, se encuentran las Telesecundarias del Nopalillo (448) y Pachuca (1 vespertino), que se encuentran muy por debajo del promedio nacional y estatal, debido a que en Español sus alumnos se ubican en el nivel I y II, mientras que en matemáticas el total de sus alumnos se encuentran en el nivel I, lo que significa que no alcanzan los aprendizajes esperados, ni en la menor medida.

² La prueba del “Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes” (PLANEA) fue creada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar o adquirir un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Secundaria, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (estas pruebas existen también para educación primaria y la media superior).

Tabla 003. Datos por nivel de logro educativo en las telesecundarias de la muestra.

Escuela (Número de Telesecundaria)	Localidad	Lenguaje y comunicación en porcentaje de logro				Matemáticas en porcentaje de logro			
		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
79	Tizahuapan	4.8	57.1	14.3	23.8	19.0	4.8	9.5	66.7
19	Epazoyucan	43.3	36.7	13.3	6.7	41.4	41.4	10.3	6.9
1	Pachuca	36.2	44.9	13.0	5.8	73.5	19.1	4.4	2.9
193	Benito Juárez	27.0	43.2	18.9	10.8	42.1	31.6	21.1	5.3
196	Tilcuautla	46.4	46.4	7.1	0.0	65.5	27.6	6.9	0.0
267	La Calera	39.4	47.0	12.1	1.5	72.9	22.9	1.4	2.9
377	Pachuquilla	33.3	30.8	30.8	5.1	67.5	25.0	2.5	5.0
378	Xoloxtitla	25.0	62.5	12.5	0.0	62.5	25.0	6.3	6.3
17	Nueva Esperanza	19.4	55.6	19.4	5.6	36.1	25.0	16.7	22.2
50	La Trinidad	25.0	75.0	0.0	0.0	68.8	18.8	12.5	0.0
448	Nopalillo	68.8	31.3	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
1	Pachuca vespertino	60.0	40.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: Resultados PLANEA, 2019. Datos seleccionados y recopilados para investigación 2019.

5.4. Clausura del referente metodológico.

Con lo presentado en este capítulo, es posible contar con información que permite comprender porque un estudio mixto secuencial, los criterios que identifican a la población objetivo y algunas características particulares sobre ésta, las cuales servirán de base para el análisis de la información recabada, así como, dimensionar, desde sus contextos, las problemáticas que caracterizan a esta modalidad educativa, para con ello establecer la comparación y contraste entre las escuelas y, ser vistas como casos particulares.

Capítulo 6.

Análisis de resultados

En este capítulo se analiza el sentido de la información arrojada por los sujetos de investigación y obtenida mediante los métodos seleccionados para su acopio. Para ello, se desarrollaron categorías con las que se identificó la noción del término calidad educativa de los docentes, toda vez que, los roles protagonizados por ellos tienen un sentido relacional con la realidad de su contexto, con la política nacional, y con los aspectos que se configuran a partir de las recomendaciones supranacionales. No obstante, los docentes de la modalidad de telesecundaria trabajan en escenarios que distan mucho de las condiciones generales de otras modalidades educativas en el nivel, en las que se otorgan a los alumnos las condiciones para ser educados y lograr los propósitos establecidos en los planes y programas. Las condiciones particulares en donde se ubican las telesecundarias estudiadas, originan que los docentes se enfrenten a situaciones complicadas para poder desempeñar su trabajo. En este sentido, los componentes que integran al contexto de la zona muestra de telesecundaria permiten analizar la noción del término calidad educativa, donde los individuos (docentes y directores), a partir de su realidad objetiva y subjetiva, aceptan las nociones de calidad educativa y/o re-significan el término y llevan a cabo acciones que contribuyen al logro de ésta, con el trabajo que realiza cotidianamente en el aula.

Desde esta perspectiva, se busca identificar las nociones del término calidad educativa, a partir de la realidad que viven los docentes (externalización), pues se plantea que sus concepciones se construyen de manera particular desde su (procesos de institucionalización) preparación profesional, su experiencia personal, el contexto y la visión institucional, legitimada mediante los cursos de actualización y formación docente, los planes y programas de estudio y los libros de texto, bajo los cuales los docentes desempeñan su labor.

6.1 Crecimiento de la modalidad de Telesecundaria

La telesecundaria es una modalidad de secundaria que se creó como respuesta a la política educativa, que tiene como finalidad ampliar la cobertura en lugares con matrícula modesta y distribución poco homogénea de los alumnos. Surgió en 1968. Durante su primera etapa (1968-1990), brindó mayor cobertura donde había demanda; creó un modelo pedagógico que se mantuvo pese a los avances e impulso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. En una segunda etapa (1993-2011), continuó creciendo, con lo que demostró su importancia como modelo educativo de bajo costo. Finalmente, en su tercera etapa (2013-2017) continúa su expansión, registrando un crecimiento de 15.6% en su matrícula, en esta ocasión, como respuesta a la política educativa mexicana que busca universalizar el acceso a la secundaria, privilegiando el crecimiento de esta modalidad (ver tabla 4).

Tabla 4. Matrícula de educación secundaria, 1993 - 2018

Modalidad	1993-1994	2006 -2007	2011 – 2012	2016 – 2017
General	2,573,417	3,095,319	2,652,217	3,393,524
Técnica	1,209,728	1,714,075	1,698,144	1,820,794
Telesecundaria	558,779	1,232,982	1,275,330	1,433,688
Comunitaria	-	13,091	29,750	41,242
Para Trabajadores	-	-	28,973	21,597
Total	4,341,924	6,055,467	5,684,414	6,710,845

Fuente: INNE (2007) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional; INEE (2012); INEE (2017), recuperado de Romero (2019).

El crecimiento de la cobertura mediante la Telesecundaria no ha sido igual en todas las entidades federativas del país. De acuerdo con el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), la Ciudad de México y las entidades del norte de país son las que tienen menor población de alumnos en telesecundaria, mientras que las concentraciones más altas de alumnos de secundaria atendidos por esta modalidad, a mediados de la década pasada, se encontraban en: Zacatecas con 44.73%, Veracruz con 43.47%, Hidalgo con 39.56% y, Puebla con 39 %. En este tenor, es posible señalar que el desarrollo de esta modalidad es producto de la inequidad en el país,

que se ha provocado por el rezago social, hecho que de alguna manera se refleja en el tipo de servicios educativos que ofrecen. En el caso particular, Hidalgo es el tercer estado que más ha privilegiado la expansión de cobertura mediante esta modalidad, de tal forma que para 2018, existían un total de 795 Telesecundarias en la entidad, las cuales se han ubicado en contextos que distan mucho de los que correspondieron a los de la primera etapa (1968-1990). No obstante, es posible señalar que dicho crecimiento se ha dado para atender la demanda de la forma más económica posible (Santos, 2001; Rodríguez, 2009; INNE, 2005; Romero, 2019).

6.2 Caracterización de los docentes y directores de la zona muestra

Como se mencionó anteriormente, retomamos como sustento teórico a Berger y Luckmann (1968), cuyo fundamento remite en que para analizar los fenómenos y contexto de interés radica en considerar que la realidad es una construcción social. En este sentido, nos interesa caracterizar a los docentes y directores de la zona muestra de telesecundaria, para con ello identificar cómo se han ido conformando sus procesos de socialización institucionalizada, respecto a su formación inicial, antigüedad y motivos para elegir la profesión. Además de conocer los promedios de edad, puesto que es un referente que apoya la identificación de la experiencia en el campo de la educación; es así que los datos personales y disciplinares constituyen referentes en la construcción del mundo cotidiano de los docentes, que a su vez, son elementos que generan una dinámica particular en el aula.

6.2.1 Características particulares y trayectoria de los docentes y directores de la zona muestra

Como se mencionó en el capítulo del marco metodológico, la muestra de este estudio estuvo conformada por 63 docentes y 12 directores³ (uno por cada escuela). En cuanto a estos últimos, la distribución por género es equitativa (6 hombres y 6 mujeres), no obstante, para el caso de los docentes frente a grupo hay un marcado predominio femenino en la modalidad de telesecundaria en esta zona, puesto que participaron 45 mujeres y 18 varones (ver tabla 5). Con esta característica,

³ Recordemos que por la estructura de la modalidad que nos ocupa el director de escuela también puede ser docente frente a grupo, cumpliendo las dos funciones y la relación jerárquica es muy diferente a la que se ejerce en una secundaria de organización completa (general o técnica).

así como el cargo o rol que se desempeña (docente o director), la edad que se tiene, el tipo de formación y antigüedad en el servicio, se puede caracterizar a la plantilla docente de la zona escolar con sus particularidades y su trayectoria.

Respecto a la edad (Tabla 5), la media por escuela con la menor edad, se ubica en los 41.25 años, que corresponde a la Telesecundaria de la Calera, esto es atribuible a que, dentro de la zona, es la escuela con mayor crecimiento, en virtud de que se han construido varios fraccionamientos cercanos a ella, lo que ha originado que lleguen familias de otros lugares, como es el Estado de México, Veracruz y Oaxaca, principalmente. Mientras que la escuela con la media de mayor edad (53 años) se encuentra en la Telesecundaria de Pachuca, turno matutino, en la que se encuentran los maestros con mayor experiencia, y a quienes se les otorga la mejor ubicación geográfica de la zona, puesto que depende de los años de antigüedad en la misma. Lo que demuestra claramente que es a través de los años que se adquieren dichos lugares.

Tabla 5. Características de docentes y directores de la zona 40

Telesecundaria	Edad	Docentes por Género		Directivos por Género	
	Media	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
1 Pachuca matutino	53.00	9	4	x	
1 Pachuca vespertino	47.33	2	1		X
17 Nueva Esperanza	45.67	2	3	x	
19 Epazoyucan	49.75	6	1	x	
50 La Trinidad	52.25	1	2		X
79 Tizahuapan	51.33	3	0		X
193 Benito Juárez	44.86	5	1	x	
196 Tilcuautla	47.14	4	2		X
267 La Calera	41.25	3	4		X
377 Pachuquilla	52.83	5	0	x	
378 Xoloxtitla	48.60	3	1		x
448 Nopalillo	48.50	2	1	x	
Total		45	18	6	6
%		71.4%	28.6%	50%	50%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Considerando la edad de toda la muestra, los docentes se encuentran en un rango que va de los 41 a 53 años. Lo que de acuerdo con Ramírez (2011), son profesores que se encuentran en un nivel de madurez personal considerado de competencia, en la que su rol es dimensionado no sólo desde el ámbito pedagógico sino que existe un vínculo con lo personal, pues con esta edad y experiencia, el docentes no solo instruye sino también educa. En tal sentido, podemos identificar que los docentes maduros tienen la humildad para poder decir “aprendemos juntos” o “si no lo sé, déjame investigarlo”, además de que consideran y reconocen los saberes de sus alumnos.

6.2.2 Experiencia docente

La etapa de madurez docente involucra la antigüedad en el servicio, en este sentido como se observa en la tabla 6, encontramos que 15 docentes (20%) tienen más de 31 años de servicio, 13 docentes (17.3%) menos de 15 años, y la gran mayoría (62.6%), 40 docentes, cuentan con una antigüedad media, que oscila entre los 16 a 30 años de servicio, por lo que la mayor cantidad de docentes se encuentran en este último rango de años de servicio, toda vez que para acceder a esta zona considerada privilegiada, era necesario tener varios años de servicio; una vez ubicados en ésta, los docentes no buscan cambios (lo que garantiza la permanencia y un sentido de pertenencia a la institución en la que laboran), pues su lugar de trabajo se encuentra en lugares de fácil acceso, con tiempos cortos de traslado. De manera particular llama la atención que 20% de los docentes cuenta con más de 31 años de servicio, razón de más para ubicarse en este espacio. Finalmente, solo 13% de los docentes tienen menos de 15 años de servicio, que si bien no son nuevos en el servicio, es posible mencionar que se encuentran en el nivel de dualidad, con madurez personal y en la búsqueda de una relación más fuerte con su carrera profesional.

Con los datos anteriores, se considera que los docentes de la zona se ubican en el nivel de “expertos”, lo cual se sustenta en las seis fases del ciclo docente señaladas por Christopher Day (2012), quien menciona que los docentes “principiantes” son aquellos que acaban de pasar por un proceso de formación y tienen menos de 3 años de servicio; tiempo en el cual están en un periodo de aprendizaje y con ello complementan su formación. Después se da un periodo de “adquisición de la competencia”, en el que los docentes van perfeccionando las destrezas y competencias que

deben superar para no pasar por un proceso de frustración; la tercera fase, es la “entusiasta” en desarrollo, periodo de alta competencia y reconocimiento por la comunidad escolar, en el que hay un alto grado de satisfacción personal y organizativa en el trabajo.

Tabla 6. Antigüedad de los docentes y directores de la zona

Telesecundaria	Antigüedad en años		
	0 a 15	16 a 30	Más de 31
1 Pachuca	1	7	6
1 vespertino	0	3	0
17 Nueva Esperanza	2	3	1
19 Epazoyucan	2	5	1
50 La Trinidad	0	4	0
79 Tizahuapan	0	2	1
193 Benito Juárez	3	4	0
196 Tilcuautla	0	6	1
267 La Calera	4	4	0
377 Pachuquilla	0	3	3
378 Xoloxtitla	0	4	1
448 Nopalillo	1	2	1
Total	13	47	15
Porcentaje	17.3%	62.6%	20%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

La zona escolar estudiada carece de docentes “noveles”, pues solo uno de ellos cuenta con menos de 5 años de servicio. Es así, que la mayoría de los docentes de la zona, de acuerdo con la clasificación de Day (2012), se encuentran en las últimas tres etapas: “frustración profesional” (menos de 15 años de servicio), donde la pasión tiende a desaparecer, sobre todo si el docente no se siente apoyado por la institución y la comunidad; “estabilidad profesional” (entre 16 y 30 años), en la que cumplen con las exigencias, pero ya no están comprometidos, y finalmente, la de “declive profesional”, en la que de acuerdo con el mismo autor, éste puede ser positivo y agradable de compromiso duradero con respeto, pero también se puede transformar en amargo y poco

gratificante, en el que la participación ya no es apasionada en la enseñanza y el aprendizaje, al contar con una antigüedad mayor a los 31 años de servicio.

6.2.3 Perfil profesional

Dentro de las características de la muestra identificamos el perfil profesional, toda vez que en el contexto nacional (México), la formación profesional para desempeñarse como docente en la educación básica, es proporcionada por el Estado, a través de las Escuelas Normales (Básica y Superior). En este sentido, la formación es un rasgo fundamental en los profesionales de la educación, pues se requiere que los docentes poseen competencias que no se centran solo en los procesos de enseñanza. De acuerdo con Argudín (2010, citado en Torres, Badillo, Olinda, Kajatt y Ramírez, 2014), el docente posee competencias en las que convergen comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos y psicológicos, puesto que es quien diseña y, en muchos casos, construye espacios para la apropiación y desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades; los cuales ponen en juego para finalmente evaluar los resultados o en el sentido actual, los logros en el aprendizaje.

Considerando esta perspectiva, se requieren docentes preparados pedagógicamente, hecho que se ha expresado en las recientes reformas educativas, en cuanto al servicio profesional docente, en donde se señala que pueden acceder a plazas de educación básica los egresados de escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes (incluidas las licenciaturas en el campo de la educación), pero con preferencia a los normalistas, dado que como se mencionó, históricamente se ha considerado en el país que este tipo de instituciones son las formadoras de docentes. No obstante, en el 2014, que fue el primer concurso de plazas (fecha en la que se dio apertura para el acceso a la docencia en educación básica para personas con perfiles diversos), se reportó que de los que presentaron el examen, 64.6% de los egresados de normales y 71.3% de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional resultaron no idóneos para ejercer la docencia (INEE, 2015).

Pese a los resultados mencionados, se tiene la creencia que la formación en normales mejora la calidad educativa, a diferencia de la formación profesional en otras disciplinas, las cuales forman para “otras actividades”. En este sentido, identificamos que la zona muestra tiene un alto

porcentaje (81.3%) de normalistas, que equivale a 61 docentes de un total de 75 (tabla 7), mientras que el (17.3%) corresponde a 13 docentes con formación en otra disciplina. Con este comportamiento en los datos, cabe cuestionarse si se requiere un solo tipo de docente para atender la diversidad de alumnos, responder a los contextos, materias, actitudes y habilidades que requiere poseer un docente de telesecundaria, quien además de impartir asignaturas académicas incluidas en el currículo, también debe preparar actividades de artes y de educación física. Al respecto y de acuerdo con Sandoval (2009), se afirma que no se aprecian diferencias en las formas de asumir la docencia, al comparar el trabajo docente de estos dos perfiles, pues en la práctica ésta se da de manera similar sin importar la procedencia normalista o universitaria.

Tabla 7. Escuela de formación los docentes y directores de la zona 40

Telesecundaria	Formación		
	Normal	UPN	Universidad
1 Pachuca matutino	12	0	2
1 Pachuca vespertino	3	0	0
17 Nueva Esperanza	4	0	2
19 Epazoyucan	8	0	0
50 La Trinidad	2	0	2
79 Tizahuapan	3	0	0
193 Benito Juárez	6	0	1
196 Tilcuautila	6	1	0
267 La Calera	5	0	3
377 Pachuquilla	4	0	2
378 Xoloxtitla	4	0	1
448 Nopalillo	4	0	0
Total	61	1	13
Porcentaje	81.33%	1.33 %	17.33%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Aunado a lo anterior, Sandoval afirma que desde la década de los 70's se han dado cambios en la preparación y valoración de la docencia en secundaria, ésta inició un deterioro de estatus académico y económico, pues antes de dicho periodo, se estudiaba la Normal Básica y posteriormente, se exigían 4 años de Normal Superior para poder desempeñarse como docente de secundaria, lo que justificaba un rango superior al de primaria, tal como lo manifiesta uno de los docentes participante en el estudio:

...Me formé como profesor en educación primaria foránea, posteriormente, con la especialidad me acerqué a instruir a los adolescentes, para generar un nuevo enfoque de vida en quienes ya son parte activa de la sociedad en general (docente 70).

Si bien consideramos la formación como un rasgo que debe poseer un docente para la construcción de su práctica en pro de la calidad educativa, no pretendemos legitimar el hecho de que sólo los profesores normalistas poseen las competencias para el desarrollo de la profesión, toda vez que los docentes deben dominar los contenidos que imparten, lo cual es posible si proceden de otras disciplinas. Además de la preparación y dominio disciplinar, existen elementos que influyen considerablemente en la práctica, como lo es la motivación personal y la que se pueda generar en los estudiantes, aunado al compromiso social y pedagógico que se requiere para hacer un buen trabajo, lo cual se logra cuando la persona tiene gusto por lo que hace, está motivado y se siente feliz con lo que hace.

6.2.4 Elección de la profesión

Además del perfil profesional, consideramos la elección de la profesión como un rasgo en la construcción social de su práctica pedagógica, toda vez que nos permite identificar nexos entre su formación, como docente, y la satisfacción del mismo. De esta manera, una de las interrogantes que se incluyó en el cuestionario, fue justamente que mencionaran las motivaciones que les llevaron a elegir ser docente de telesecundaria. Las respuestas se clasificaron en seis rubros, que de acuerdo con la frecuencia de respuesta, son: a) por vocación (45.3%), b) por ser una oportunidad

laboral (17.3%), c) por servir a mis semejantes (16%), d) porque valoro la modalidad (12%), e) por ser mi única oportunidad de estudio (2.6%) y f) sin respuesta (6.8%).

Si bien la mayoría de los docentes (con preparación normalista) manifiestan haberse incorporado a la docencia por vocación, por servir a los demás o por la valoración que tienen por la modalidad, los datos revelan que no todos lo hicieron por vocación o compromiso con la educación en este nivel, ya que algunos expresan que son docentes porque les permite “tener empleo y porque se presentó la opción” (docente 64). Aquellos que reconocen que es por vocación, mencionaron que desde pequeños manifestaron el gusto por esta profesión, lo cual es particularmente atribuible a dos razones: por tradición familiar y para poder ayudar a otros. Por otro lado, los profesores con otra preparación disciplinar mencionaron que son docentes de telesecundaria, “...porque la familia fue formada por docentes, y lo traemos en las venas, pero esto nos conlleva a prepararnos cada día, para mejorar nuestra formación docente” (docente 22). Estas expresiones evidencian, que aun cuando no se es profesor por vocación, ésta, para algunos, finalmente se va descubriendo en el ejercicio de la docencia. Es notorio, en gran parte de los registros de observación, que los docentes se muestran felices, entusiasmados con el desarrollo de su actividad, además de que han generado vínculos afectivos con los alumnos, al poder ayudarles e influir en ellos de manera positiva, lo cual mejora su desempeño.

Finalmente, es importante reconocer que si bien algunos docentes manifiestan tener vocación desde pequeños, algunos otros adquirieron el gusto por ésta, al desempeñar la misma; mientras que otros recibieron la oferta de trabajo sin que lo esperaran y tan solo aprovecharon la oportunidad. No obstante, podemos afirmar que en las tres situaciones el compromiso personal de los sujetos marca la diferencia en el desempeño de la actividad docente.

Este apartado que corresponde a la primer categoría descrita, nos ayuda a comprender datos personales y disciplinares que generan rasgos externos en la conducta de los docentes, que influyen en la construcción social de la realidad en la profesión docente, toda vez que en sus trayectos formativos y experienciales, se atribuyen significados que construyen la realidad del docente, en

este sentido en los párrafos anteriores se evidenció que si bien la modalidad de telesecundaria ha brindado cobertura, situación que ha generado su expansión desde su creación, esta se ha privilegiado en algunos contextos más que en otros, tal es el caso del Estado de Hidalgo en el que se ubica la muestra de esta investigación.

Por otro lado, en cuanto a los datos de caracterización personal de los docentes, se identificó que el rango de edad se encuentra entre 41 a 53 años, por lo que los docentes de la zona se encuentran en una etapa de madurez personal en la que reconocen los saberes de sus alumnos, en cuanto a la experiencia docente la zona muestra se caracteriza por tener docentes con más de 15 años de servicio e incluso algunos pasan de los 31 años de servicio, situación que los ubica en el nivel de “expertos” pues se encuentran en la madurez personal y poseen experiencia, no obstante en cuanto esta última, destaca que se encuentran en las últimas 3 etapas de la carrera profesional, en la que la pasión desaparece, cumplen las exigencias, pero ya no están comprometidos, tal como se mencionó al inicio de este capítulo, apoyándonos en la clasificación de Day (2012).

Con relación a los datos disciplinares, este trabajo define al docente como un “educador democrático”, que de acuerdo con Paulo Freire (1996/2006), es aquel que se asume como un sujeto que crea posibilidades para la producción de saberes, en el que intervienen comportamientos sociales y afectivos, cognoscitivos y psicológicos, que posibilitan que el alumno continúe aprendiendo a lo largo de su vida. En este sentido, más del 80% de los docentes de la zona muestra fueron formados en una institución normalista, aunado a que ellos reconocen ser docentes por vocación, contrario a lo que manifiesta el 17.33%, que tienen otra preparación disciplinar, los cuales señalan que son docentes porque se les presentó la oportunidad o porque valoran la modalidad, dado que provienen de familia de docentes. No obstante la dualidad de los perfiles, se pudo observar entusiasmo y vínculos afectivos, de tal forma que la realidad en las aulas se observa disposición, con un clima de cooperación, ayuda emocional a los alumnos, producto del vínculo afectivo docente-alumno, como características de la modalidad al ser un solo maestro quien coordina las actividades de las diferentes asignaturas. De acuerdo con las características del perfil docente que labora en las telesecundarias de la zona estudiada, vemos que el proceso de habituación para la conformación de su rol en la práctica docente de la modalidad, se va dando por

la interacción que tienen los profesores con sus alumnos, como un referente que va construyendo una realidad particular en las aulas.

6.3 Contexto social e institucional

En la segunda categoría, se identificó el marco en el que se desenvuelven los actores educativos, el cual es internalizado por los sujetos de la educación, quienes con base en esos referentes interpretan su realidad, puesto que en esa visión de mundo están presentes las características sociales, culturales y económicas (nivel socioeconómico) de la población, el contexto donde se ubica la escuela, la conformación de la matrícula, infraestructura institucional y sus condiciones, aspectos que de acuerdo con los procesos de asimilación están presentes en sus prácticas cotidianas, además de que aportan elementos para valorar las condiciones de educabilidad de los estudiantes, y las condiciones en las que se desempeñan los docentes, las cuales externalizan, socializan, internalizan y configuran la realidad objetiva en la que se lleva a cabo la práctica educativa en la telesecundaria.

6.3.1 Descripción del contexto y las condiciones de educabilidad de la zona escolar muestra de Telesecundarias.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la realidad se construye socialmente, de ahí que comprender las interpretaciones que los docentes atribuyen al término calidad educativa, refiere como foco de interés el contexto en el que se desarrollan como docentes (su mundo cotidiano), por ello es importante mencionar, como se señaló en líneas anteriores, que el estado de Hidalgo ha privilegiado el crecimiento de la modalidad de Telesecundaria, de tal manera que este tipo de servicio educativo se ha establecido en lugares urbanos y semiurbanos, tal es el caso de la zona escolar de la muestra, cuya cabecera se ubica en Pachuquilla, (contexto de análisis). Esta zona escolar está conformada por 12 telesecundarias, de las cuales, dos se ubican en un contexto urbano, localizado en la ciudad de Pachuca, capital del estado, donde utilizan las mismas instalaciones, una en el turno matutino y otra en vespertino. Las otras nueve telesecundarias se ubican en comunidades semiurbanas, muy cercanas a la ciudad de Pachuca; sólo una corresponde a una comunidad rural, la cual se localiza a 25 minutos de la capital del estado.

Las telesecundarias mencionadas, pertenecen a cinco municipios del estado, los cuales son: San Agustín Tlaxiaca, Pachuca, Mineral de la Reforma, Epazoyucan y Zempoala (ver tabla 7). Cuando uno hace el recorrido por la zona, se aprecia que la distribución comprende lugares extremos, al tomar como referencia la ciudad de Pachuca. Particularmente, podemos agrupar las telesecundarias de la muestra en cuatro grupos: 1) Pachuca centro, 2) acceso carretera Pachuca–Cd. Sahagún, 3) oeste, acceso carretera Pachuca–San Agustín Tlaxiaca, y 4) este, acceso carretera Pachuca-Tulancingo. Es importante mencionar que todos los accesos a las telesecundarias de la muestra cuentan con carretera de asfalto.

Tabla 7. Distribución de Telesecundarias por municipios

	Telesecundaria	Municipio	Grupo según acceso
1	Telesecundaria 1 Pachuca (matutino)	Pachuca	1
2	Telesecundaria 1 Pachuca (vespertino)	Pachuca	1
3	Telesecundaria 17 Nueva Esperanza	Zempoala	2
4	Telesecundaria 267 La Calera	Mineral de la Reforma	2
5	Telesecundaria 50 La Trinidad	Zempoala	2
6	Telesecundaria 193 Benito Juárez	Mineral de la Reforma	3
7	Telesecundaria 198 Tilcuautla	San Agustín Tlaxiaca	3
8	Telesecundaria 79 Tizahuapan	Epazoyucan	4
9	Telesecundaria 377 Pachuquilla	Mineral de la Reforma	4
10	Telesecundaria 378 Xoloxtitla	Epazoyucan	4
11	Telesecundaria 448 Nopalillo	Epazoyucan	4
12	Telesecundaria 19 Epazoyucan	Epazoyucan	4

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

La distribución geográfica de la zona escolar 40 es valorada como privilegiada, dado que “las escuelas están en lugares accesibles, son de organización completa, cuentan con materiales y tienen acceso a la tecnología” (docente 031). En este sentido, es posible apreciar en la tabla 8, que solo una telesecundarias no es de organización completa, lo que refiere que casi la totalidad de las

telesecundarias de la muestra (once) cuentan al menos con un docente por grado, tienen director sin grupo, quien sólo realiza labores de gestión. Además, sobresale el hecho de que todas cuentan con personal de intendencia y administrativo, lo que implica que los docentes solo realizan actividades relacionadas con el desarrollo de las clases.

Otra particularidad de la zona, es que cuatro de las 12 telesecundarias cuentan con personal que cumple la función de subdirector, la cual es una característica de las otras modalidades de secundaria, pues dicha función no se encuentra en las disposiciones del personal en telesecundaria. No obstante, en el acuerdo secretarial número 98, sobre la organización y funcionamiento de la secundaria, señala que dicha función corresponde a un auxiliar del director en las funciones encomendadas, ya que es la persona que lo suple en su ausencia y coordina los horarios, además de que es quien supervisa que los docentes cuenten con el material y condiciones necesarias de operación; esto debido a que algunas secundarias de modalidad técnicas y generales cuentan con más de 60 docentes y alrededor de 1000 alumnos, por lo que la función de subdirector facilita el control y la organización en los establecimientos escolares de secundaria.

Tabla 8. Contexto inmediato de las Telesecundarias de estudio

Telesecundaria		Características generales por indicador				
		Nivel socioeconómico	Organización	Aulas y espacios para el aprendizaje	Mobiliario y equipo	Personal docente y directivo
1	01 Pachuca Matutino	Medio-bajo	Completa	12 aulas iluminadas, amplias, oficina de director y subdirector, laboratorio, aula de medios, biblioteca y administrativos.	Pantallas en las aulas Con internet.	11 docentes, director, subdirector de gestión y prefectos
2	01 Pachuca Vespertino	Bajo	Director con grupo	3 aulas iluminadas compartidas con el turno matutino, espacio acondicionado para la dirección.	Pantalla en las aulas, Sin internet.	2 docentes y director con grupo
3	17 Nueva Esperanza	Bajo	Completa	6 aulas iluminadas, amplias, oficina de director y espacio acondicionado para subdirector, laboratorio, biblioteca y aulas de medios.	Pantalla en las aulas Con Internet.	6 docentes, director y subdirector.
4	19 Epazoyucan	Medio-bajo	Completa	6 aulas iluminadas y amplias, oficina de director, laboratorio, aula de medios y biblioteca.	Televisiones en las aulas Sin internet.	6 docentes y director
5	50 La Trinidad	Bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, aula de medios.	----- -	3 docentes y director
6	79 Tizahuapan	Medio-bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, laboratorio sin funcionar y aula de medios.	Pantalla en las aulas, y	3 docentes, director,

					cañón proyector, Sin internet.	subdirector y prefecto
7	193 Benito Juárez	Bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director y laboratorio sin funcionar.	Pantalla en las aulas Sin Internet.	3 docentes y director
8	196 Tilcuautla	Bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, laboratorio sin funcionar y biblioteca.	Pantalla en las aulas y equipo de sonido, Con internet.	4 docentes y director
9	267 La Calera	Medio-bajo	Completa	11 aulas iluminadas y amplias, 1 aula acondicionada, oficina del director y subdirector, laboratorio sin funcionar y biblioteca.	Pantalla en las aulas Con internet.	12 docentes, director y subdirector
10	377 Pachuquilla	Medio-bajo	Completa	6 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, aula de medios y biblioteca.	Pantalla en las aulas Con internet.	6 docentes y director
11	378 Xoloxtitla	Bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, laboratorio sin funcionar y aula de medios, sin computadoras.	Pantalla en las aulas Sin Internet.	3 docentes y director
12	448 Nopalillo	Bajo	Completa	3 aulas iluminadas y amplias, oficina del director, laboratorio sin funcionar biblioteca.	Pantalla en las aulas Sin Internet.	3 docentes y director

Fuente: Construcción propia con base en los registros de observación y cuestionarios.

Con relación al tipo de personal que labora en la zona de la investigación, es alentador identificar que algunas telesecundarias cuentan con personal comisionado en funciones de subdirector o de maestro de biblioteca, puesto que de alguna manera se aprecia que dichos espacios no están limitados a los docentes frente a grupo, además de estos últimos, en varias escuelas de la muestra, se cuenta con apoyo de docentes expertos en educación física e inglés, con la idea de proporcionar una educación más integral o generar ciertas condiciones de equidad, por lo menos en el espacio escolar, ya que se muestran conscientes de que las condiciones de su población, dificulta el desempeño de los alumnos y por ende, repercute en la eficiencia de su rol docente.

A la Telesecundaria llega pura gente expulsada, gente que nadie quiere, reprobados que nadie los admite; han andado en todas las escuelas, todos los han corrido y llegan aquí, pues aquí los papás no valoran nuestra escuela, porque primero ven las secundarias, que aunque paguen, ven a las generales y a las técnicas [como la mejor opción] y los mandan aunque les

cueste. Pero en caso de que los rechacen o los expulsen, entonces sí vienen a dar aquí (docente 031).

Con base en este fragmento, podemos identificar que los docentes están conscientes de que comparten el mundo de la vida cotidiana escolar con otros, en el que establecen relaciones de intersubjetividad (Berger y Luckmann, 1968), en las que tienen consciencia de que al compartir el mundo con otros, la perspectiva que tienen del contexto donde laboran es diferente a la de los padres de familia y alumnos. En esta línea, es posible señalar que los docentes tipifican la conducta de sus alumnos o les establecen una connotación, al señalar que llegan ahí por ser su única opción, de tal forma que es posible que “sea aprehendida” por los docentes, la noción de que la modalidad en la que laboran, es considerada como la última opción; por lo que la realidad social que se está construyendo en las telesecundarias está tipificada por el referente: como una “última opción”, en caso de no tener acceso a alguna otra modalidad.

6.3.2 Matrícula escolar de la muestra

Con relación a la matrícula de las telesecundarias del estudio, se identificó que 50% (seis) de ellas tienen más 100 alumnos inscritos, cinco cuentan con entre 51 y 99 alumnos y solo una tiene menos de 50 alumnos (ver tabla 9). En este escenario se aprecia que la mayor frecuencia se ubica en el rango de entre 16 a 30 alumnos por aula. Solo la telesecundaria número 1, del turno vespertino, cuenta con menos de 15 alumnos por grupo, lo cual tiene que ver con la particularidad de este contexto, dado que esta escuela se utiliza para atender a niños con alguna discapacidad. Solo dos telesecundarias de esta zona tienen grupos con más de 30 alumnos (Epazoyucan y La Calera), lo que obedece a las características de esta modalidad, en la que un solo docente coordina todas las asignaturas, y el tamaño pequeño de los grupos brinda la probabilidad de que el docente emplee distintas metodologías y preste mayor atención a cada estudiante, facilitando la interacción de alumnos y profesores, lo que beneficia el logro de los aprendizajes (Departamento de pedagogía aplicada y psicología de la educación, 2012).

Tabla 9. Matrícula en telesecundarias de la zona 40

Telesecundaria	Matrícula por rangos de atención			Rango de alumnos por aula		
	0 a 50	51 a 99	Mas de100	0 a 15	16 a 30	Más de 31
1 Pachuca matutino			X		X	
1 Pachuca vespertino	X			X		
17 Nueva Esperanza			X		X	
19 Epazoyucan			X			X
50 La Trinidad		X			X	
79 Tizahuapan		X			X	
193 Benito Juárez			X		X	
196 Tilcuautla		X			X	
267 La Calera			X			X
377 Pachuquilla			X		X	
378 Xoloxtitla		X			X	
448 Nopalillo		X			X	
TOTAL	1	5	6	1	10	2

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación y cuestionarios

6.3.3 Condiciones de infraestructura física educativa en las que trabajan los docentes de la zona escolar muestra

La infraestructura escolar refiere al conjunto de instalaciones físicas y materiales, así como a los servicios básicos que permiten el funcionamiento de una escuela, y la realización de sus actividades cotidianas en el edificio escolar (INEE, 2008). Dado que la escuela o centro escolar es el espacio donde se da el aprendizaje de los alumnos, por medio de interacciones entre docentes y estudiantes que utilizan recursos y en algunos casos, tecnologías, la infraestructura y sus condiciones son esenciales para que este proceso educativo se dé con calidad. El INEE (2008) señala que estudios recientes en Latinoamérica, revelan que la disposición del mobiliario básico (mesas, sillas y escritorio), biblioteca, electricidad, suelos (pisos), paredes y techos de calidad

tienen influencia positiva en los aprendizajes de los alumnos y afecta la motivación de los docentes, al generar sensaciones de bienestar en ambos. Por lo que la infraestructura y el equipamiento son determinantes para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Considerando su importancia, en la reforma educativa de 2013 se planteaba el reto de una educación de calidad, lo cual resultaba contradictorio con los espacios educativos disponibles, por lo que se inició la rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de dichos espacios escolares (INEE, 2019).

Como se mencionó, la infraestructura y el mobiliario tienen impacto en los resultados educativos, y como lo han referido algunos estudios (Kliksberg, 2000; López y Tedesco, 2002; Aguilar y Pérez, 2017), la educación es uno de los aspectos que produce movilidad social ascendente, además de que contribuye a superar las desigualdades sociales, lo que sugiere que el gasto público se debe dirigir a los sectores más pobres, lo que implica que las secundarias con mejores instalaciones deben ser aquellas que atienden a los alumnos de sectores sociales más desfavorecidos. En este sentido, el INNE (2007) identifica que las telesecundarias del país son las que presentan condiciones más precarias, son las menos dotadas, toda vez que el 50.6% no tiene espacio (que para la institución es de importancia) como área de dirección, subdirección y administrativa, aunado a que 40.1 % de las telesecundarias no disponen de áreas de cómputo, laboratorio, biblioteca y salón de usos múltiples. En contra parte, señala que las escuelas mejor dotadas en el país son las privadas, hecho que significa que sigue siendo un reto brindar condiciones de igualdad para que se logren los aprendizajes de la misma manera en las distintas modalidades (López y Tedesco, 2002).

Si bien el panorama a nivel nacional, respecto a las condiciones de infraestructura de las telesecundarias, es desalentador, en la zona de estudio se pudo apreciar que todas las escuelas cuentan con aulas amplias, iluminadas, con piso de loseta, todas tienen cortinas, incluso algunas tienen persianas; cuentan con canchas, algunas en condiciones regulares, además de que existen espacios para la dirección y áreas administrativa (tabla 10). Es así que de acuerdo con las opiniones de los docentes encuestados, 35% percibe que el equipamiento y las instalaciones se encuentran en condiciones regulares, mientras que 21% considera que están en malas condiciones (tabla 10).

Con los datos anteriores se reafirma lo que señalan los autores mencionados en este apartado, en cuanto que se mantienen las condiciones de desigualdad e inequidad social, puesto que a pesar de pertenecer a la misma zona, las condiciones de las escuelas son diferentes; mientras algunas escuelas poseen en sus aulas pantallas y cañón proyector en cada una, en otras tienen televisores de modelos antiguos y algunas otras, ni siquiera cuentan con este material. Lo mismo sucede con los equipos de cómputo; existen escuelas con espacios acondicionados y con computadoras, mientras que otras carecen de ellos.

Por otro lado, también se indagó sobre las percepciones docentes respecto a las condiciones de las aulas (tabla 10), identificándose que la mayoría (93.4%) considera que las aulas se encuentran en condiciones regular y buenas, situación que se corrobora con las observaciones, donde se identificó solo un aula con poca ventilación y por consiguiente, con poca luz; el espacio es muy pequeño y la única ventana se encontraba cubierta, además de que el espacio estaba sucio y desordenado. En cuanto al equipamiento, esta escuela cuenta con una pantalla pequeña y, la computadora es propiedad del docente. Como se mencionó, algunas telesecundarias carecían de pantallas; en su lugar se cuenta con televisiones, pequeñas pero funcionales; en otras se observa un cañón proyector, con equipo de bocinas, con lo cual realizan las actividades tecnológicas necesarias para el desarrollo de las clases.

No obstante los datos de la tabla anterior, en las observaciones se identificó que las telesecundarias de la muestra, en general cuentan con aulas dotadas de tecnología e incluso algunas de ellas se apreciaban con loseta, persianas, pantallas, ventiladores, equipo de bocinas y espacios recién pintados, aunado a que el tamaño de los grupos permite mantener las aulas limpias y en buenas condiciones, pese a ello casi la mitad (46.7% ver tabla 10) considera que las condiciones de las aulas son regulares, por lo que es posible que en la construcción de su realidad se identifiquen como una modalidad olvida y con carencias de recursos, además de que sus aspiración de calidad rebasan las condiciones que actualmente tienen.

...hubo un tiempo en que los libros de telesecundarias eran muy completos, tenían un contenido bastante amplio, no era muy necesario recurrir a otras fuentes, digo no porque eso sea malo, en la actualidad al contrario, eso ya es así como lo nuevo. Sin embargo, después de la reforma que hubo, la última del 2011, ya los textos comenzaron a carecer un poquito de contenido. Ya no estuvieron así como tan eficientes, [...] ahora yo creo que los materiales son una herramienta súper importante; yo sé que en telesecundaria, lo medular de telesecundaria, está en la televisión; sí, pero hasta la televisión ha tenido reformas que en algunos casos han sido súper buenos, pero obviamente, tener programas o estar actualizando programas de televisión, implica un gasto tremendo. Entonces, el gobierno no siempre está dispuesto a invertir en educación; entonces, en cuanto a materiales y programas educativos, yo creo que sí es importante que nos actualicen y que no nos dejen tan olvidados porque nos hacen trabajar con libros de 2011, nos dan evaluaciones de la nueva reforma y tenemos planes y programas actualizados; y entonces dices ¿cuál de todos? y ¿cómo funciona?, ¿cómo quedo?, no, [...] si el material está actualizado, obviamente el alumno va a relacionar más el contenido que está viendo con aspectos de la vida real, o sea, ejemplos reales, pero si yo le pongo un ejemplo, viene un texto no acorde a la realidad. Actualizados [...] entonces el material [libros actualizados] son necesarios para brindar una calidad educativa, pues yo creo existe una mayor probabilidad de que se dé un aprendizaje significativo (docente 029).

Tabla 10. Percepción de los docentes con respecto a las condiciones de infraestructura

Valor	Equipamiento e instalaciones		Condiciones de las aulas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	19	25.3 %	35	46.7 %
Regular	35	46.7 %	35	46.7 %
Malo	21	28.0 %	5	6.7 %
Total	75	100%	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Con este testimonio, el docente hace evidente la carencias de recursos, que no tienen que ver directamente con la infraestructura institucional (aulas, aula de medios y canchas) sino particularmente con los libros de texto gratuito, los cuales, históricamente, han significado mucho en la educación mexicana; es un recursos que ha significado el acceso de todos los contenidos a todos y en todos lugares; con un sentido de equidad, con igualdad de oportunidades de aprendizaje. No obstante y como se mencionó, más allá de la infraestructura, los docentes identifican a la telesecundaria como una modalidad olvida, puesto que el material más importante para ésta (libro-programas televisados), no es actualizado de acuerdo con las reformas; contrario a lo que sucede en las secundarias generales y técnicas, quienes reciben libros actualizados una vez que los planes y programas son reformados, por lo que los docentes interpretan su realidad con carencias de recursos, de tal forma que el 46.7% percibe el equipamiento como regular.

Lo anterior se refuerza, tomando en cuenta el equipamiento de las aulas (tabla 8), ya que todas las escuelas, excepto La trinidad, cuentan con televisión o pantalla, lo cual resulta sobresaliente dado que ésta es la herramienta fundamental que le dio origen a la modalidad. Sin embargo, se puede observar que los docentes han dejado de utilizarla, como eje central de las actividades en el aula. Esto, como consecuencia de las diferentes reformas, que han originado que ya no sean clases televisadas, sino cápsulas informativas, las cuales pueden ser vistas en cualquier momento de la secuencia didáctica de cada asignaturas, o bien se pueden apoyar con un video bajado de internet, mismo que se proyecta en la pantalla con ayuda de la computadora o con un cañón proyector en el pizarrón.

Si bien la modalidad de telesecundaria surge como un programa pionero que incorporaba la tecnología a través de la televisión como herramienta de aprendizaje, también se ha modificado la metodología, incorporando otros elementos tecnológicos como las computadoras, a través de aulas de medios, que son espacios virtuales que responden a las recomendaciones de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quienes a partir de la década de los 80, señalaron que para que los países crecieran en su economía tenían que superar el abismo tecnológico, lo que requería modernizar los sistemas educativos. A partir de esta

iniciativa, México buscó introducir computadoras en las aulas y lo planteó de manera explícita en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Con base en ello, se habilitó el aula de medios, que favorecía el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los espacios escolares. Producto de esta política, se observó, en la zona de estudio, que se cuenta con los espacios habilitados, los cuales tenían personal exclusivo para dicho tipo de aula, haciendo evidente la importancia que se le daba a la tecnología a través de las computadoras; contrario a estas condiciones, se observa que en la mayoría de las telesecundarias de la muestra los laboratorios están olvidados, pues funcionan como bodegas, más que como espacios de formación (Solís, 2008).

Reflexión de clausura del apartado

Como se ha mencionado, consideramos que los docentes de telesecundaria construyen la realidad subjetiva de las escuelas, desde sus interpretaciones del contexto en que éstas se ubican (Berger y Luckmann, 1968), de tal forma que, en esta segunda categoría se identificó el contexto general en el que se desempeñan los docentes y directores de la zona muestra, con lo que se valoró que si bien las telesecundarias de la muestra se ubican en contextos urbanos y semiurbanos, con excepción de una, el nivel socioeconómico de estas se encuentra entre bajo y medio. Por otro lado, la modesta matrícula de la muestra que significa grupos pequeños, posibilita que los docentes puedan atender mejor a los alumnos. Sin embargo, en cuanto a la infraestructura, los datos expresados por los docentes y las observaciones permiten identificar que las condiciones de las escuelas son diferentes, toda vez que algunas poseen mejores aulas, acondicionadas con tecnología (pantallas, cañón). Además, existe diferencias reveladoras en cuanto al personal que integra la planta escolar, dado que algunas cuentan con: subdirector, maestro de aula de medios y de biblioteca. Esto aunado a los apoyos que proporcionan los padres de familia, al pagar clases de maestros de inglés, música y educación física, con lo que es posible señalar que si los alumnos provienen de contextos económicos similares (niveles socio-económicos bajos), las condiciones de infraestructura y de personal en las telesecundarias de la muestra no proporcionan las mismas oportunidades a los alumnos, toda vez que las condiciones de educabilidad de los alumnos están signadas por su contexto de procedencia.

6.4 Ser docente (realidad subjetiva)

Ser profesor no solo consiste en “hacer un trabajo”, pues esta actividad “invierte” también al docente como persona, al valorarse no solo como profesional sino como sujeto que posee aspectos actitudinales y emocionales, es así que los docentes mexicanos han experimentado sentimientos de desesperanza, pues enfrentan grandes dificultades y elevadas expectativas respecto de los resultados de su trabajo. Es por ello que identificar las interpretaciones de los docentes sobre el trabajo que realizan, permite entender el ejercicio de su práctica (Álvarez, Guevara, Gazel, González, Gutiérrez y Vargas, 2011) y cómo es que ellos la conciben.

6.4.1 Rol docente

En esta categoría, se indagó sobre diversos rasgos que caracterizan el rol docente, toda vez que aparece el sujeto como un producto social, el cual es definido por el ambiente y sus experiencias, en este sentido se identificó la interpretación de los individuos (docentes-directores) respecto a si la docencia es un quehacer profesional; lo que implica verse como poseedores de conocimientos especializados y con dominio de ciertos contenidos. Al respecto, 81.3% reconoce a la docencia como un quehacer profesional; además, 36% está totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo con que ser docente implica tiempo y dedicación exclusiva (ver tabla 11). Esto nos lleva a la reflexión respecto a que la docencia como actividad profesional, conlleva un compromiso social, al menos para los docentes de telesecundaria entrevistados, que implica dedicar gran parte de la vida personal a la formación de otros: los estudiantes de telesecundaria.

No obstante lo anterior, hay quienes consideran que la docencia es una actividad complementaria (22.7% totalmente de acuerdo y 26.7 % de acuerdo, ver tabla 11), lo que nos lleva a inferir que poco menos de la mitad percibe que la docencia puede ser una actividad que complementa un salario, más que un compromiso con la formación. Por otra parte, es importante reconocer que 80% señala estar totalmente en desacuerdo con que la actividad docente es un pasatiempo, lo cual refuerza la idea de que ésta es una actividad profesional, aunado a que siete de cada diez profesores perciben a la docencia como una actividad que requiere tiempo y dedicación, dado que se considera una actividad absorbente (36% totalmente de acuerdo y 38.7% de acuerdo),

lo que implica considerar las actividades que se realizan en casa, como es planear y/o evaluar. No obstante, es posible que aquellos que consideran que no es una actividad absorbente, quizá no realizan actividades en casa y que sólo cumplen con el horario establecido en la escuela, y que aún no son conscientes del tiempo que demanda la preparación para realizar su rol como docentes, como los consideran algunos autores:

...Existe una clara diferencia cuando las personas profesionales en educación que realizan un trabajo consciente y eficiente y aquellas que tan sólo realizan un trabajo para cumplir con las obligaciones adquiridas. Por tanto, puede hablarse de una relación directa entre desempeño docente y calidad educativa (Murillo, 2006, citado en Álvarez, *et al.*, 2011).

Si bien Murillo (2006) establece una diferencia, en la que divide a los docentes entre los que se perciben como profesionales y los que solo cumplen, esto requiere un análisis más profundo, ya que de acuerdo con las observaciones en aula realizadas para esta investigación, se pudo apreciar que la mayoría de los docentes desarrollan sus clases en función de los libros de texto y manuales escolares, en los que es posible identificar prácticas objetivadas en la realidad del aula, lo cual refiere a mecanismos de control sobre el trabajo de los docentes, que implica que “no solo cumplen con sus obligaciones”, pues durante las entrevistas y observaciones, algunos docentes mostraron la planeación de sus actividades, las cuales poseían adecuaciones acordes con las características de sus alumnos, así como actividades complementarias a los libros de texto, que particularmente reforzaban las áreas de español y matemáticas.

En este tenor, es posible señalar que las clases siguen una dinámica (o rutina) muy similar: abrir el libro, dar lectura y realizar las actividades señaladas en éste, solo en algunos casos se pudo observar que los docentes hicieron aportaciones con relación a los textos de los libros; sus intervenciones son más como guía para el desarrollo de las actividades; al explicar cómo deben presentar el trabajo los estudiantes para ser evaluados. Entonces, dichas dinámicas de clase corroboran el que los docentes se encuentran en la “etapa de estabilidad”, que se caracteriza por una situación de confort, en la que ya se conocen los contenidos; además de que la modalidad de

telesecundaria no se ha caracterizado por el desarrollo de una planeación, dado que al considerar un gran número de materias, los docentes cuentan con libros para el docente, en los que se ofrece una guía pedagógica para el desarrollo de los temas, así como las respuestas a los cuestionamientos planteados en estos materiales, cuya resolución o investigación no tienen que atender.

Tabla 11. Percepción de docencia como quehacer profesional

Valor	Docencia es un quehacer profesional		Valor	Docencia es una actividad complementaria	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	61	81.3%	Totalmente de acuerdo	14	22.7 %
Acuerdo	10	13.3 %	Acuerdo	24	26.7 %
Desacuerdo	2	2.7 %	Desacuerdo	20	32 %
Totalmente en desacuerdo	2	2.7 %	Totalmente en desacuerdo	17	18.7
Total	75	100%	Total	75	100%
Valor	Docencia requiere dedicación exclusiva		Valor	Docencia es una actividad de pasatiempo	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	27	36 %	Totalmente de acuerdo	4	5.3 %
Acuerdo	30	40 %	Acuerdo	1	1.3 %
Desacuerdo	12	16 %	Desacuerdo	10	13.3 %
Totalmente en desacuerdo	6	8 %	Totalmente en desacuerdo	60	80 %
Total	75	100%	Total	75	100%

Fuente: cuestionario para docentes y directores 2019.

Además de los rasgos anteriores, se consideraron aquellos que inciden en el desarrollo del rol docente, que representan el orden institucional para el logro de la calidad educativa, debido a que se reconocen como características que deben poseer los docentes. Uno de ellos es el dominio de contenidos (tabla 12), sobre el que 57.3% están de acuerdo y 29.3% totalmente de acuerdo, de tal forma que consideran que los docentes de telesecundaria tienen tal dominio, además de que 68% está en total desacuerdo con la afirmación de que los docentes de telesecundaria están mal preparados. De acuerdo con Martí, Fernández y González (2013), el dominio de contenidos constituye una competencia docente esencial, ya que no se puede enseñar lo que no se sabe.

Tabla 12. Percepción sobre la preparación y dominio de contenidos de los docentes

Valor	Docentes de secundarias Generales dominan contenidos	
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	12	16 %
Acuerdo	41	54.7 %
Desacuerdo	16	21.3 %
Total desacuerdo	6	8 %
Total	75	100%

Valor	Docentes de telesecundaria dominan contenidos	
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	22	29.3 %
Acuerdo	43	57.3 %
Desacuerdo	8	10.7 %
Total desacuerdo	2	2.7 %
Total	75	100%

Valor	Docentes de telesecundaria están mal preparados	
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	2.7 %
Acuerdo	3	4 %
Desacuerdo	19	25.3%
Total desacuerdo	51	68 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Pese a que los docentes de telesecundaria reconocen que tienen buena preparación, es relevante identificar su desacuerdo (ver tabla 13) con la afirmación: “para ser docente de telesecundaria se necesita una preparación especial” (42.7% en desacuerdo y 40% totalmente en desacuerdo), lo cual evidencia una contradicción en la interpretación de su rol, pues si bien los docentes de telesecundaria se perciben con dominio de contenidos y una buena preparación no asumen o reconocen que ésta se haya dado con una preparación específica. Luego entonces, vale la pena plantear algunas preguntas: ¿cómo adquieren o desarrollan las competencias esenciales para el desempeño de su rol como docentes de esta modalidad?, ¿cómo es que logran una forma más eficiente en la modalidad, si ésta no implica para ellos una preparación especial?, ¿cualquier persona puede ser docente en telesecundaria? Tal preparación no sólo debe estar centrada en el saber disciplinar, al que refiere el dominio de contenidos, sino a otros dominios pedagógicos y didácticos para garantizar el poder transmitirlos.

Tabla 13. Percepción sobre la preparación para ser docente de Telesecundaria

Valor	Cualquier persona puede ser profesor de telesecundaria		Valor	Para ser docente de telesecundaria se necesita preparación especial	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	4 %	Totalmente de acuerdo	1	1.3 %
Acuerdo	5	6.7 %	Acuerdo	12	16 %
Desacuerdo	29	38.7 %	Desacuerdo	32	42.7 %
Totalmente en desacuerdo	38	50.7 %	Totalmente en desacuerdo	30	40 %
Total	75	100%	Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Un último aspecto relacionado con el rol docente, permite señalar que, con lo anterior, se evidencia que las disposiciones institucionales determinan un tipo de docente, puesto que como se mencionó, en las observaciones fue posible identificar que la mayoría de los docentes presenta un comportamiento similar en el aula; al cumplir con el horario establecido, atender las asignaturas en función de éste y usar como guía de trabajo el libro, lo que significa que tienen un rol habituado institucionalmente. No obstante, como señala Freire (1996/2006), el profesor como ser inacabado debe estar en permanente proceso de búsqueda de mejora, por lo que su rol debe estar en constante formación, pues más allá de que su rol docente, éste es objetivado como producto social, en el que el sujeto (docente) tienen una pequeña participación de cambio; como productor social del cambio, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

[...] la calidad se centra en la calidad del maestro, el que vayamos actualizándonos e ir metiéndonos en las cuestiones de tecnología y emplear realmente los recursos que tengas a tu alcance, además de aprender de tus errores, aprendes de los errores de los demás y también aprendes de lo que les está funcionando a los demás [...], por ejemplo a las 8:00 am, yo a esa hora estoy jugando con desafíos matemáticos, porque finalmente tengo un horario, pero antes te tenías que apegar a un horario [fijo], porque por los programas [televisados], pero ahora no hay necesidad, el programa lo puedes ver cuando tú quieras [...] (docente 066).

En este sentido, los profesores participan en la dialéctica de la sociedad, que toma como punto de partida el “rol objetivado del docente”, que es internalizado, asumido y modificado por cada uno de ellos; lo re-crea de acuerdo con sus propios trayectos y experiencias. Por lo que si bien los docentes se vinculan con su rol, dado por el proceso de socialización al que han sido “sometidos”, de acuerdo al contexto en el que se formaron y los años de servicio (entre 16 y 30), la habituación institucional no es lineal y mecánica reproductiva, ya que a partir de los procesos de internalización y externalización, los docentes estructuran sus interpretaciones de la educación y con ello, otorgan un sentido a la calidad educativa (Berger y Luckmann, 1968; Freire, 1996/2006).

Entonces, si el rol docente se expresa como “tipos de individuos” (conocimiento en diferentes grados, según Berger y Luckmann, 1968), la percepción de los profesores sobre la existencia de buenos maestros en telesecundaria resulta relevante, con lo cual se evidencian su interpretación sobre el tipo de docente en la modalidad. Al respecto, encontramos que la mayoría está de acuerdo (30.7%) y en total acuerdo (48%) en que sí hay buenos docentes en telesecundaria (tabla 14). El resto (20%) reconoce que no todos los docentes de telesecundaria son buenos, al manifestar su desacuerdo con la afirmación, esto se considera un comportamiento “normal” en los datos, dado que esto podría obedecer a la diversidad de profesiones que hay en la modalidad, tal como refiere uno de los docentes:

El punto más fundamental y no es por discriminar, pero es que aquí la mayoría de los docentes tenemos el perfil. Es decir, somos docentes normalistas, y yo siento que eso nos ha generado, pues, el que podamos tener una línea específica. No digo, yo he conocido a compañeros que no son maestros [normalistas], son profesionistas y están muy comprometidos, pero definitivamente la forma en que ven las cuestiones pedagógicas, son totalmente diferentes a los que somos normalistas (Docente 003).

Con tal afirmación, es posible que los docentes que señalaron estar de acuerdo con que predominan los buenos maestros en telesecundaria, estén haciendo referencia a ellos mismos, dado

que un docente normalista debe ser calificado como bueno, por lo que ponen de manifiesto la existencia de buenos docentes en la modalidad, considerándolo como un atributo que deben poseer para realizar de forma satisfactoria su rol docente.

Tabla 14. Percepción que califica a los docentes de telesecundaria como buenos o malos

Valor	Predominan los buenos maestros en telesecundaria		Valor	Predominan los malos docentes en Telesecundaria	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	23	30.7 %	Totalmente de acuerdo	2	2.7 %
Acuerdo	36	48 %	Acuerdo	5	6.7 %
Desacuerdo	15	20 %	Desacuerdo	40	53.3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1.3 %	Totalmente en desacuerdo	28	37.3 %
Total	75	100%	Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

El rol institucional del docente, que se ha descrito, destaca en el contexto de la zona muestra, porque se pudo detectar que la docente considerada como la mejor se ubica en esta zona escolar; es aquella que de manera constante obtiene los primeros lugares en los concursos de olimpiadas matemáticas, sus grupos obtienen los mejores resultados en las evaluaciones externas, lo cual evidencia que el rol docente en la zona corresponde con el institucionalizado, pues reconocen los logros de los docentes en función de los resultados de aprendizajes, lo cual se retomará más adelante. No obstante lo anterior, dicho docente desempeña su rol docente con gusto por lo que hace, aunado a que disfruta estar en un salón de clase con sus alumnos, presentándoles retos que los motiven e impulse a aprender; contrario a lo que se describió sobre el trabajo de los docentes en las aulas, su trabajo no se rige por seguir los libros al pie de la letra, rompe con la estructura del horario e inicia sus clases con desafíos matemáticos; posee un carisma, que muchos nombran “nato”; realiza las explicaciones de su clases con mucho entusiasmo. En su personal opinión, ella se califica como una docente que mezcla la docencia tradicional, como los controles excesivos, con las innovaciones de la enseñanza, utilizando la tecnología, pues considera que los mejores resultados se logran al vincular lo tradicional con las innovaciones.

De acuerdo con Emilio Tenti (2006), lo anterior es muestra del “nuevo profesionalismo”, en el que los docentes requieren una serie de rasgos para hacer frente a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento, que son: de tipo cognitivo (conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo), de carácter social y afectivo (capacidad de trabajar con otros), dar respuesta a la diversidad de alumnos y manejo de conflictos sociales que penetran en las escuelas (violencia, drogas, conductas sexuales); lo que muchas veces deja de lado la tarea central del docente, que es la enseñanza y el aprendizaje “académico”. No obstante, para esta complejidad de demandas, se requieren docentes capacitados que puedan dar respuesta a los cambios constantes que genera la sociedad del conocimiento.

6.4.2 Expectativas docentes sobre sus alumnos

En la conformación del ser docente, se deben considerar los cambios sociales y educativos, en los que han estado inmersos los docentes, dado que han sido tan profundos, que se empezó a preparar a los docentes para enfrentarlos, de tal forma que una de las primeras tareas que han tenido que asumir los docentes es desempeñar un “trabajo educativo de calidad”. Para el logro de éste, los docentes han visualizado una dualidad de la realidad objetiva y subjetiva, *carácter dual de la sociedad*, toda vez que han estado entre la lógica escolar, donde los alumnos deben ser capaces de lograr los aprendizajes esperados, planteados en documentos oficiales, como son los planes y programas de estudio (realidad objetivada) y la lógica popular, en la que los maestros trabajan con alumnos que llegan a la escuela sin las condiciones de educabilidad, característica particular del contexto de la zona (realidad social subjetivada); generan que los docentes expresen juicios pesimistas sobre el interés y capacidad de sus alumnos, pues tienen una visión negativa de su capacidad para aprender, con lo cual re-significan la calidad educativa. (Tenti, 2006; Berger y Luckmann, 1968).

Por lo anterior, los docentes tienen una actitud ambivalente, pues valoran su función social, pero expresan cierto fatalismo en el discurso sobre lo que los alumnos pueden lograr. No obstante, se adaptan a las circunstancias en la práctica, por lo que echan mano del entusiasmo e imaginación para resolver los problemas (adaptan contenidos curriculares, se fijan otros logros, además del desarrollo cognitivo, como es la socialización, la buena voluntad, el esfuerzo y el progreso en todos

los aspectos de la formación de sus estudiantes). En este sentido, se plantea que un docente re-significa su rol más allá de lo institucional, por lo que debe tener en cuenta la situación social en la que desarrolla su proceso educativo, para con ello evitar tratar a todos sus estudiantes por igual, esto claro, sin buscar que los alumnos alcancen los mismos objetivos que los alumnos provenientes de mejores condiciones sociales (Tenti, 2006).

Desde esta perspectiva y a pesar de que los docentes están conscientes de las dificultades sociales que tienen sus alumnos, al provenir de hogares desintegrados, con carencias económicas importantes, manifiestan que aun cuando están cerca de la ciudad, sus esfuerzos son fuertes, ya que trabajan con niños abandonados en casa por parte de ambos padres, tal como lo expresó uno de los docentes entrevistados:

Contrario a lo que piensan, que estamos en la gloria, porque los alumnos todo lo pueden encontrar, dado que están en un contexto en el que aparentemente tienen todo al alcance, pero no lo enfocan para esos fines, no hay una dirección y no hay quién los vigile. [Son] niños muy muy abandonados; tengo niños que sus papás trabajan en el Estado de México y me dice, [que sus papás] llegan hasta las 10:30 u 11 de la noche por el tráfico, [por] los accidentes, el clima, lo que sea llegan súper tarde. Les he preguntado: ¿tú qué comes?, y ellos me dicen: mi mamá nos deja comida en el refri; si no, deja, pues [una sopa instantánea] marucha, sino un sándwich y si no, galletas; y están deficientes o mal alimentados y todo influye, y toda la tarde solos. Al día siguiente me dicen: se me olvido el libro o no sé, ¿por qué no te bañaste? me dormí, o sea cosas así; cuestiones así, es que no, ellos aún no han definido bien todavía una personalidad; por lo tanto, no son tan responsables, entonces no podemos confiarnos en que ellos solos, ya saben qué es lo que tienen que hacer, es no, eso es muy muy muy complejo (docente 38).

A pesar de este panorama, en el que los docentes reconocen lo complicado de la situación social en la que viven sus alumnos, 64% de la muestra (tabla 15) señala que las expectativas que tienen sobre los logros de los alumnos son altas, dato que se refuerza con el hecho de que solo un docente no tiene ninguna expectativa respecto al logro de sus estudiantes. Situación que podría

hacer referencia al proceso de externalización en la conformación del ser docente, que les genera tensión, entre asumir la realidad de los estudiantes y no tener altas expectativas sobre ellos o modificar esta visión de la realidad, reconociendo la diversidad y elevando las expectativas de logro en sus estudiantes. Esto implica que en la conformación del ser docente se adapte la enseñanza a las características individuales de cada estudiante, lo que significa que el maestro debe saber trabajar con estudiantes diversos: discapacitados, talentosos y provenientes de distintos sectores sociales, creando entornos de aprendizaje multidimensionales y con perspectiva multicultural. De esta manera, si los docentes cumplen con sus responsabilidades, deberán esperar buenos resultados de sus alumnos y por ende, sus expectativas son altas. Lo anterior apoya la pretensión de este estudio, que consiste en identificar la noción de calidad docente y educativa que se tiene en la realidad social de la telesecundaria, para con ello poder derivar la conformación el ser docente de telesecundaria; respecto a las expectativas hacia sus alumnos, devela la construcción de la función social del docente y por ende, de lo que interpreta como calidad educativa, lo cual se abordara más adelante.

Tabla 15. Expectativas educativas de los profesores hacia los alumnos

Valor	Expectativas educativas	
	Frecuencia	Porcentaje
Alta	48	64 %
Media	22	29.3 %
Baja	4	5.3 %
Ninguna	1	1.3 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

6.5. Comunicación y relaciones en la construcción del trabajo docente

La escuela es un espacio de construcción de relaciones sociales, por lo que sobresale indagar acerca el clima escolar, dado que el individuo actúa y se comunica con otros. Por lo que el sujeto es un producto social, definido por segmentos de conocimiento, su ambiente y sus experiencias, los cuales determinarán el rol que el individuo desempeña en el espacio social (escuela), institución que está sujeta a la habituación con actos que se repiten con frecuencia y por lo tanto, se reproducen (acciones *habitualizadas*), las cuales tienen un carácter significativo para el individuo, dado que

poseen un depósito de conocimientos, a partir del cual tipifican y comparten con los integrantes de un grupo social. En este tenor, identificamos dos dimensiones categoriales que, como producto de esta institución (escuela), controlan y producen el comportamiento de los docentes: 1) comunicación y colaboración entre docente y, 2) comunicación y estímulo del director para el trabajo en equipo. Esto resulta relevante para este estudio dado que hay evidencia, en algunas investigaciones sobre los contextos, respecto a que cuando estos son más favorables se observan mayores niveles de acuerdo entre los docentes, así como mejores relaciones entre maestros y alumnos (Berger y Luckmann, 1968; Blanco, 2009).

1) Comunicación y colaboración entre maestros

En cuanto a la interpretación que tiene los docentes respecto a la colaboración entre docentes, identificamos que 78.7% percibe que el trabajo en equipo que existe es alto, lo que da mayor énfasis cuando 64% percibe que el clima escolar es positivo en su escuela (ver tabla 17). Dicha interpretación puede ser atribuible al tamaño de la plantilla docente en las telesecundarias muestra, dado que de las 12 escuelas estudiadas, la mitad cuentan con 3 docentes (cinco escuelas y una con 4), tres tienen 6 docentes y solo dos cuentan con más de 10 docentes, lo que facilita que la construcción de una clima de trabajo coordinado y colaborativo, que se caracterice por una buena comunicación, con una relación de confianza y apoyo mutuo.

Tabla 17. Opinión docente del trabajo en equipo y un clima escolar positivo

Valor	Trabajo en equipo en la escuela		Valor	Clima escolar que se promueve en la escuela	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Mucho	59	78.7 %	Mucho	48	64 %
Regular	12	16.0 %	Regular	23	30.7%
Poco	2	2.7 %	Poco	3	4.0 %
Nada	2	2.7 %	Nada	1	1.3 %
Total	75	100%	Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

2) comunicación y estímulo del director para el trabajo en equipo

Respecto a la interpretación que tienen los docentes en cuanto al estímulo que reciben para el trabajo, 72% de ellos interpretan que en general son estimulados para trabajar, lo que se apoya con que 69.3% señala que hay mucha comunicación entre docentes y director (ver tabla 18). Al respecto, en las observaciones se pudo identificar que existen espacios donde este tipo de prácticas sí se dan, sobre todo en las escuelas pequeñas, en las que se percibe el compañerismo, lo que implica trabajo coordinado y comunicación entre los docentes y el director. No obstante, en las telesecundarias que cuentan con 9 o hasta 12 docentes se percibe distanciamiento.

Tabla 18. Opinión docente sobre la estimulación que ofrece el director para participar y comunicación docente

Valor	estimulación de la participación del equipo docente	
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	54	72.0 %
Regular	16	21.3 %
Poco	3	4.0 %
Nada	3	2.7 %
Total	75	100%

Valor	Comunicación docente - director	
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	52	69.3 %
Regular	19	25.3 %
Poco	3	4 %
Nada	1	1.3 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

Hasta el momento se han descrito categorías de análisis que aportan información para comprender la concepción docente sobre la calidad educativa, en donde se hizo referencia a la caracterización de los docentes que componen la muestra y las telesecundarias que integran la zona, como sujetos que construyen la realidad desde sus características, para después, pasar a la descripción, de lo institucionalizado, considerando los contextos y momento histórico. Esto con el fin de identificar las condiciones (materiales y de infraestructura), en las cuales trabajan, así como el entorno social (comunidad y familia) en el que se desempeñan, para finalmente, identificar las

percepciones sobre el valor que otorgan a la docencia. Tales categorías, apoyan la construcción de la noción de calidad en los docentes participantes en el estudio, en donde identificamos que los docentes son personas, que en el desarrollo de su práctica, intervienen sus emociones e ideales respecto a su rol docente.

En este sentido, Berger y Luckmann (1968) señalan que existe un mundo determinado (objetivo), como lo es el mundo de lo escolar y sus contextos, con reglas que le dan orden y que están dadas antes de la existencia social de los individuos (en este caso de los profesores en “sus escuelas”), también es posible reconocer que los individuos en su proceso de subjetivación, pueden intervenir o ser parte de las modificaciones que se van dando con el tiempo, de tal forma que la comunión, entre ambos mundos interfieran, con su concepción de una educación de calidad. Estos datos, a su vez, permitirán dar sentido a las nociones del término calidad educativa que se describen a continuación.

6.6 Interpretación de calidad educativa (realidad subjetiva)

Con la finalidad de comprender el término calidad educativa, a partir de elementos aportados por los sujetos, se revisó el término desde un sentido cultural, dentro del cual es construido, ya que históricamente sólo se le ha planteado como un reto sobre lo que se define como calidad educativa. Dado que como se mencionó en el capítulo 2 de esta tesis, el significado del término calidad educativa se ha venido modificado en función de las necesidades o carencias educativas de los diferentes sistemas educativos, que además reciben influencia y se ajustan muchas veces a las recomendaciones de organismos internacionales, los cuales giraron y centraron la mirada a la evaluación, como un indicador cuantitativo de calidad. Mediante definición de estos indicadores de evaluación o más bien, de medición de la calidad, se permitió hacer comparaciones entre países. No obstante, las tendencias más recientes, en la definición de la calidad, destacan la importancia de los docentes y el contexto para poder (definirla) identificarla.

6.6.1 Construcción del significado de calidad educativa, desde las interpretaciones, pensamientos y opiniones de los docentes y directores de la zona muestra

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), el ser humano se interrelaciona con su medio ambiente y con un orden cultural y social para su desarrollo, de tal forma que la realidad no es única, varía de acuerdo con sus formaciones sociales, culturales y psicológicas, por lo que todo desarrollo individual está precedido por un orden. En este sentido, el presente trabajo ha considerado que los individuos (docentes y directores) de la zona muestra de telesecundaria, en el estado de Hidalgo, se interrelacionan con un orden cultural y social institucionalizado. Por lo que su realidad se construye integrando lo objetivo y subjetivo. De tal forma que con el desarrollo de este apartado se busca identificar estos referentes objetivos (institucionales), y subjetivos de los docentes y directores, desde los cuales construyen su realidad y particularmente su interpretación de calidad educativa, con el fin de comprender los significados construidos.

Por lo anterior, mediante la aplicación del cuestionario se identificó la tendencia hacia la cual se inclinan los docentes respecto al significado de calidad educativa. En éste se entretajan sus interpretaciones respecto de lo que saben (conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones) respecto a lo que es para ellos calidad educativa. Todo esto marcado por contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. De acuerdo con los hallazgos, gran parte del referente contextual de los actores educativos proviene de los organismos supranacionales, que ofrecen definiciones del término calidad educativa. Tales organismos internacionales son principalmente, la OCDE y la UNESCO, así como desde el ámbito nacional, los Planes Nacionales de Desarrollo diseñados sexenalmente y el INEE. No obstante, las revisiones pragmáticas del término, también se realizó una revisión conceptual que permitió definir la postura que se asume en este trabajo, la cual considera básicamente a la calidad educativa como un proceso de construcción continua por parte de los actores.

Respecto a lo anterior, en las respuestas de los docentes sobre con qué planteamiento se sienten más identificados respecto al término de calidad educativa, encontramos tres tendencias (tabla 22). La primera, que obtuvo la mayor frecuencia (44%), se identifica con la definición emitida por la UNESCO (ver anexo 1), que a la letra dice: “La calidad educativa es un derecho

fundamental de la educación, con la cual todos puedan desarrollar sus conocimientos y competencias, a partir de las características del contexto con lo que se garantice una educación inclusiva y equitativa para todos”, visión que se relaciona con el Artículo 3º constitucional mexicano, que refiere al derecho a la educación. Después, podemos identificar que de igual manera, se plantea en los Planes y programas de estudio 2017, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, los cuales también consideran los objetivos señalados en la “Agenda 2030”, definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en donde se señala que la educación está orientada a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (SEP, 2017, p.73).

La segunda tendencia (16%) se corresponde con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que la define como: “La calidad educativa asegura a todos los niños y niñas la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta”, concepción que se vincula con lo señalado en el Plan y programas de estudio de educación básica, donde se justifica que la Reforma Educativa de 2017, tiene como obligación del Estado mexicano mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida (SEP, 2017).

La tercer tendencia (14.7%), se comparte con el planteamiento: “La calidad educativa es un conjunto multidimensional que integra la relevancia, eficacia, equidad, pertenencia y eficiencia, por lo que puede ser abordada desde diferentes enfoques”, misma que hace alusión a la definición institucional planteada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que refiere a un conjunto de parámetros que permiten a un sistema valorar su calidad con respecto al pasado y al futuro (INEE, 2018).

Contraria a la definición anterior, emitida por el mismo organismo, encontramos que la calidad de la educación puede ser vista como un proceso de mejora, en el que de acuerdo con

Schmelkes (1995), siempre es posible mejorar algo en las escuelas, pues en él participan los actores educativos (docentes-directores), que son quienes construyen, desde su contexto y momento histórico, nuevas formas de hacer y mejorar la educación, por lo que se mantienen en una búsqueda constante dentro de su práctica diaria, para alcanzar el logro de lo que ellos interpretan como calidad educativa.

Cuadro 22. Definición Institucional o de organismos internacionales con la que se identifica

Valor	Definición institucional, organismos internacionales o de la práctica de los docentes con la que se identifica	
	Frecuencia	Porcentaje
Sin elección	4	5.3 %
OCDE	12	16 %
Mortimore	8	10.7 %
UNESCO	33	44 %
INEE, 2018	11	14.7 %
INEE, 2014	1	1.3 %
Tesis	6	8 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

Como parte de las tres tendencias identificadas, consideramos importante señalar que las dos primeras tienen un carácter prescriptivo, mediante el que se pretende, en primera instancia, garantizar el acceso (cobertura) reconociendo que es parte de los derechos que permiten “desarrollar conocimiento y competencias”; la segunda, apunta más hacia la permanencia y egreso en la educación, al mencionar que se asegura la “adquisición” de los aspectos básicos que definen las competencias para la vida; mientras que la tercera, refiere a aspectos más relacionados con la medición, en sentido de reconocer los logros alcanzados por el sistema y que da pie a que sus datos sean analizados desde “diferentes enfoques”, lo que daría pauta para que los usuarios utilicen la información de acuerdo con los fines que pretenden destacar.

Finalmente, la postura alternativa, que tiene que ver con el proceso mismo de llevar a cabo la educación de calidad, ofrece elementos para que sean los propios docentes y directores, desde su hacer cotidiano, quienes tengan la posibilidad de realizar acciones concretas que apunten a la

calidad de la educación que imparten; en la que se reconoce que en cada momento existe la posibilidad de transformar y mejorar la práctica educativa. Razón por la que se reconoce en este trabajo, que la calidad educativa es un proceso que se lleva a cabo permanentemente por parte de los docentes.

En este sentido, es importante considerar que la escuela del siglo XXI, debe ser aquella que prepara para desenvolverse en la vida, con condiciones que cambian cada día más rápidamente, con medios de comunicación (televisión, radio, periódico, teléfonos e internet), que han alcanzado un desarrollo gigantesco, abriendo el acceso a la información que antes estaba reservada para unos cuantos. Por mucho tiempo, se ha sostenido la idea de que la información y el conocimiento únicamente estaban registrados en los libros, por lo que se consideraba que la escuela tenía la función de transmitir esa información y los valores que ella subyacen, funciones que a la fecha, son desempeñadas por dichos medios. No obstante, pese al acceso a la información, la sociedad en general ha buscado garantizar la educación para todos los sectores de la población, pues se visualiza como la puerta a mejores oportunidades de empleo. Para ello, se requiere una educación que cumpla con las expectativas señaladas desde el ámbito institucional, lo que de alguna manera, explica porque sólo 8% y 1.3% de los docentes de la muestra (ver cuadro 22), se identifican con la calidad como proceso que se construye desde el contexto y momentos histórico.

El ideal educativo docente, es tener escolarizados a todos y, con sus necesidades materiales satisfechas, puesto que se visualiza que al asistir a la escuela, los alumnos recibirán una formación que les permitirá desarrollarse armoniosamente y convertirse en adultos con los conocimientos necesarios para insertarse en el mundo social de un modo productivo (Delval, 2013), lo cual se hace evidente en la definición de calidad manifiesta por uno de los docentes:

Calidad educativa consiste en darle al alumno los conocimientos para que pueda aprender a resolver situaciones que enfrentará no solo en su preparación académica, sino en la vida diaria, que se convierten en habilidades. Considero que parte importante para el logro de la

calidad es su formación como ser humano, con valores que le permitan ser un buen mexicano (docente 01).

Como mencionamos en líneas anteriores, las tendencias prescriptivas lo que buscan, en cierto sentido y como diría Paulo Freire (1996/2006, p.24), sería que el docente se asuma como “formador”, como aquel sujeto que forma al “objeto” llamado dicente; como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que le son transferidos, entonces, los lineamientos transmitidos por esos organismos supranacionales (prescriptivos) han hecho visible el adoctrinamiento docente, pues la mayoría de las percepciones se comparten con ellos, dado que estos organismos buscan ser guía útil para los gobiernos, con el fin de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. Así, su influencia se refleja en las reformas de los gobiernos, con los cuales se busca mejorar los sistemas educativos. Dichas reformas llegan a los docentes a través de documentos oficiales, los cuales se dosifican en los cursos de “formación”, con los que los docentes se apropian de conceptos y los reproducen en su discurso y muchas veces, en su práctica.

Dicho discurso se hizo evidente en la entrevista realizada a una parte de los docentes de la muestra, a través de la cual se pudo percibir y corroborar cómo estos cursos han contribuido a propiciar un idea generalizada de lo que debe lograr la escuela respecto a la calidad educativa, hecho que es relevante, dado que como se mencionó, los docentes tienen una visión idealizada de la escuela, que representa la construcción social de la realidad escolar, pues dicha visión muestra los significados sobre su rol docente; dado que lo lleva a cabo con base a lo que se espera institucionalmente de él (cumplir con su rol). Por consiguiente, en la entrevista los docentes no dejan de representar lo que se espera de ellos. Así, se pudo identificar que a pesar de los contextos, la preparación y las condiciones en las que trabajan, existe un guion en el cual se guían para identificar una educación de calidad, al menos en discurso.

Como se ha venido mencionando, se entrevistó a docentes pertenecientes a las diferentes telesecundarias de la zona muestra, en este caso, para identificar su interpretación del concepto de calidad educativa. De acuerdo con Beltrán (2016), las representaciones que hacemos de cualquier

fenómeno no son aleatorias, están socialmente orientadas a las expectativas de los que nos juzgan, luego entonces, la visión institucional de calidad educativa que hasta este momento han hecho evidente los docentes, gira en torno a lo que se espera de ellos (rol institucional), que es conocer los planes y programas, además de considerar que el fin último de su trabajo es el logro del perfil de egreso, pues estos guían el trabajo en el aula, por lo que sus acciones, dentro y fuera del aula giran en torno al logro de éste, puesto que son los documentos rectores de la educación (Beltrán, 2016; León, 2012).

La información que se obtuvo de la entrevista, se organizó en un cuadro comparativo por contextos de la muestra, sobre tres rasgos: 1) ¿Qué es calidad educativa?, 2) ¿Qué demanda el contexto como calidad educativa? y 3) ¿Qué es calidad educativa en Telesecundaria? Respecto al primero, los docentes mencionan de manera recurrente que la calidad se relaciona con la adquisición de aprendizajes esperados para alcanzar el perfil de egreso señalado. Si bien señalan otros aspectos, como que los aprendizajes se contextualicen, se considere lo emocional y el desarrollo de valores, se aprecia que expresan el modelo planteado desde las instituciones como ya se mencionó (adoctrinamiento), toda vez que las ideas emitidas por ellos giran en torno a lo estipulado en los planes y programas, 2017; en los que se reconoce que la escuela es una organización compleja, en la que todos construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo que los métodos de enseñanza deben promover la creatividad, la colaboración y motivación, con la finalidad de que los estudiantes movilicen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, ideas expresadas en las definiciones de calidad educativa de los diferentes contextos de la muestra, en este sentido se aprecian expresiones de calidad tales como:

La calidad es lograr la excelencia como lo está pidiendo hoy la escuela mexicana, y, ¿qué es la excelencia? lograr que todos los muchachos concluyan su educación básica obligatoria ¿a base de qué? pues de que logren esos aprendizajes esperados de acuerdo al nivel donde está (docente 64).

Esta visión de la calidad refleja lo que se describió anteriormente: como una visión institucionalizada de la calidad educativa. Sin embargo, es posible señalar que ésta se da más en contextos sociales más favorecidos y cercanos a la ciudad, donde la visión de los maestros radica más en el cumplimiento del perfil y los aprendizajes esperados, pues en contextos con

características rurales en la zona, donde las condiciones sociales, laborales y familiares son distintas, destacan opiniones similares en cuanto al logro de los aprendizajes, pero destacan al contexto como condicionante de logro, tal como se percibe en el siguiente fragmento:

La calidad educativa es que los alumnos alcancen los aprendizajes que marca el plan de estudios, enfocados a su contexto, porque no vamos a comparar a un alumno que está en la ciudad con un alumno que está en este medio, inclusive nosotros tenemos que adaptar muchas veces ese perfil o esos conocimientos porque hay muchachos aquí que no tienen ni la tecnología, ni el conocimiento que viene luego en los libros (docente 16).

Dada la visión institucionalizada de calidad, que tienen los docentes, se buscó identificar si a pesar de ésta reconocen que el contexto en el que laboran demanda algo distinto como calidad educativa. Al respecto, se conversó con ellos en la entrevista, considerando esta pregunta: ¿qué demanda el contexto donde labora como calidad educativa? Algunos de ellos mencionaron que demanda docentes capacitados y con buena actitud, pues se requiere que ellos sean capaces de orientar, motivar, reforzar valores, generar hábitos, reconocer las diferentes habilidades, capacidades y necesidades de los alumnos. Respuesta que no sólo se expresa en su discurso sino que pudo ser apreciada en la práctica a lo largo de esta investigación; pues durante las observaciones y en las entrevistas los docentes reconocen la importancia de su acercamiento emocional, su actualización e innovación en sus prácticas con los alumnos, para poder obtener mejores resultados. No obstante, su visión en el discurso tiene un fuerte tinte que sigue el sentido institucional, así lo expresan en comentarios en donde consideran las actualizaciones y los cursos institucionales:

...Visualizo el concepto de calidad en el aula, porque sí funciona y sobre todo, lo vimos bien plasmado durante la fase intensiva del consejo técnico, cuando se nos dieron a conocer los nuevos lineamientos y demás... vi la inquietud de los maestros de conocer, de saber de cuestiones que ya sabíamos, pero que ahora están plasmadas y nos ayudan (Docente 07).

Cuadro 26. Definición de Calidad Educativa de los docentes

Contexto	Calidad Educativa	Calidad Educativa en el contexto donde labora	Calidad educativa en Telesecundaria
Benito Juárez	Los alumnos adquieran aprendizajes contextualizados para que puedan usarlos en su vida, por lo cual se debe considerar los intereses de los alumnos, involucrar lo emocional y educar en valores.		
La Trinidad	Proceso de mejora continua, en el cual se desarrollan habilidades y aptitudes, las cuales son herramientas para el logro de los aprendizajes esperados además de desarrollar alumnos con valores y asertividad para desenvolverse en la vida.	Un docente que se desempeñe como orientador, sea un motivador para que los alumnos desarrollen confianza en sus habilidades y capacidades, además de ser un reforzador de valores.	En esta modalidad no tenemos libro actualizado, además de que faltan herramientas como un cañón, laboratorio, un aula de medios funcional y canchas adecuadas.
Pachuca vespertino	Alcanzar los aprendizajes esperados y atender aspectos morales, de salud física y emocional de los alumnos.	Los niños sean capaces de adaptarse al salón de clase, y que esta sea un espacio en el cual puedan convivir y no sufran burlas, además de que puedan adquirir mayor independencia para desenvolverse en la vida.	La modalidad de telesecundaria carece de equipo adecuado, materiales insuficientes y la población de alumnos que asisten provienen de contextos con nivel económico bajo.
San Juan Tizahuapan	Maestros comprometidos y actualizados que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje, capaces de combinar estilos de enseñanza tradicionales y lo nuevo (tecnología), para el logro de los aprendizajes y el perfil de egreso.	Fomentar en ellos buenos hábitos, que se logre el perfil de egreso dado que en su mayoría ingresan al siguiente nivel educativo para lo cual se requiere un trabajo en equipo de los docentes.	Se ha perdido la esencia, en la última reforma del 2011, los docentes contaron con un material (libro interactivo) como apoyo, de tal forma que ya no necesitan seguir el horario pues los programas solo son capsulas que refuerzan un poco los aprendizajes.
Tilcuautla	Docentes con perfil normalista, pues poseen estrategias que no tienen los docentes con otra preparación, para el logro del perfil de egreso y desarrollo de habilidades, actitudes y valores, en lo académico, social y emocional.	El contexto necesita que se refuercen los valores, motivar a los alumnos para que mejoren sus condiciones de vida, lo que requiere docentes capacitados.	La modalidad, permite que los docentes y alumnos, comparten mucho tiempo, lo que permite confianza y comunicación.
Xoloxtila	Contar con los materiales adecuados en el aula y que los alumnos valoren el trabajo docente como factor importante del logro de la calidad		
Nopalillo	La forma en que el alumno se desenvuelve en su vida cotidiana y como parte de la existencia institucional de la	Aceptar las diferencias de los alumnos diferencias (capacidades, habilidades, aptitudes y proyecto de vida), pues no	La telesecundaria en sus inicios era para el medio rural ahora compite con técnicas y

	escuela que se logren los aprendizajes esperados.	todos serán profesionistas, de tal forma que los docentes sienten que los alumnos no responden pues sus intereses no están en la escuela por tal motivo aunque se esfuercen no responden.	generales. La modalidad es bonita pues se trabaja para comunidades.
Nueva Esperanza	Lograr los aprendizajes esperados para tener las mismas oportunidades y cumplir con lo señalado en los planes y programas, además de desarrollar valores y finalmente prepararlos para el trabajo.	Buena actitud del docente y del alumno, aunado a una planeación por parte del docente que atienda las necesidades de los alumnos y el uso de la infraestructura existente en la escuela, además demanda que el padre de familia apoye el desarrollo de sus hijos.	
La Calera	Alcancen los aprendizajes esperados, para lograr el perfil de egreso señalado en planes y programas, lo que garantiza que los alumnos continúen sus estudios, al desarrollar aptitudes, actitudes y valores.	Un lugar en el cual sus hijos puedan estar cuidados mientras trabajan	
Epazoyucan	Docentes con dominio de contenidos, de grupo y de estrategias para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, y se refuercen los valores, para lo cual se requiere de la actualización del docente y un trabajo en equipo de estos.	Fomentar en los alumnos la tolerancia, solidaridad y el trabajo en equipo por parte de los docentes para que se alcance los aprendizajes esperados.	
Pachuca matutino	Educación integral de conocimientos, higiene, alimentación y desarrollo de mejores seres humanos, comprometidos con el cuidado del medio ambiente y capaces de integrarse al mundo con disposición para aprender, además de ser reflexivos, críticos y con valores.	Docentes que conozcan las necesidades de sus alumnos, actualizados constante, capaces de motivar.	Se caracteriza porque un maestro coordina todas las actividades, genera tiempo de convivencia (alumno - docente), sin embargo respecto al material la SEP, no ha proporcionado material actualizado conforme con la reforma del 2011.
Pachuquilla	Se relaciona con el logro de los aprendizajes esperados, para cumplir el perfil de egreso planteado en los planes y programas para que los alumnos salgan mejor preparados para la vida.	Conozcan las necesidades de sus alumnos, que se actualización constante, capaces de motivar a los alumnos sobre los beneficios que obtendrán al estudiar, consideran que para lograr la calidad se deben enfocar en la enseñanza de Español y matemáticas.	Carecen de un buen laboratorio, y la necesidad de un maestro especializado de inglés con lo cual podrían proporcionar mejor calidad, pues consideran que se ha menospreciado a la modalidad hecho que ha originado que baje su rendimiento.

Fuente: Entrevista semiestructurada a los docentes y directores de Telesecundaria, Investigación, 2019.

Finalmente, se buscó que los docentes expresarán sus nociones respecto al término calidad educativa en relación al contexto de telesecundaria, encontrándose que de inmediato señalan las carencias materiales de la modalidad, en cuanto a laboratorio e instalaciones, la falta de libros de textos actualizados, de acuerdo con las reformas recientes. Además, señalan que se ha perdido el sentido de telesecundaria, aunque consideran que logran los aprendizajes, y por ende, brindan calidad educativa.

...lo que se entendía por Telesecundaria ya se ha perdido, a veces ya no vemos ni la televisión; estamos trabajando como si fuéramos escuela directa primaria. No la prendemos porque es la repetición de los mismos programas, entonces no tiene caso; los aprendizajes se logran, pero los maestros tenemos que ver cómo sacar adelante al grupo. Y a telesecundaria, ya nada más nos dejaron la televisión de adorno, porque los maestros somos los que tenemos que sacar adelante el trabajo (docente_Entrevista-colectiva-377).

Desde estas reflexiones, es posible señalar el gran impacto que tiene, para los docentes, el logro de los aprendizajes esperados, como síntoma de calidad educativa. Sin embargo, expresan que estos deben ser contextualizados a los alumnos. Desde una visión tradicional, señalan que en el aula se requiere trabajar con repetición y apoyo didáctico para que esto se logre, visión que como veíamos con Freire (1996/2006), es la de un maestro que sabe y el alumno que aprende de forma pasiva, lo cual parece contradecirse, dado que consideran que lograr los aprendizajes es posible si se mantiene comunicación, cierta libertad y confianza en el aula, postura que apunta a lo que el mismo Freire denomina como una enseñanza que exige reflexión crítica sobre la práctica. Ante esto, los docentes identifican que la modalidad posee características ideales para trabajar en este sentido, pues es relevante la parte emocional de los alumnos dado que la convivencia con un solo docente genera un trato muy cercano.

Las percepciones y la descripción anterior sobre calidad educativa, fueron comparadas con la definición que escribieron en el primer instrumento (cuestionario). Para ello, las respuestas se organizaron en dos cuestionamientos: ¿qué es calidad? y ¿para qué calidad? Respecto a la primera, se identificó que los docentes consideran que la calidad educativa refiere al desarrollo en los

alumnos de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, competencias y herramientas, además de que tal calidad también busca que sean reflexivos, críticos, creativos y participativos, postura que tiene correspondencia con lo manifestado en la entrevista.

Con relación a la segunda pregunta, los docentes consideran que se busca la calidad educativa para que los alumnos sean capaces de resolver situaciones de la vida diaria, aplicando los aprendizajes en su entorno sociocultural, participen en su entorno social, se desarrollen de manera personal y pueden integrarse de manera útil a la sociedad, lo que implica el logro del perfil de egreso establecido en los planes y programas.

Con lo anterior, podemos afirmar que los docentes atribuyen la calidad educativa a la posibilidad de lograr los aprendizajes esperados que se señalan en los planes y programas de estudio, poniendo énfasis en que, de acuerdo con el contexto, se necesita que se refuercen los valores y motivar a los alumnos para que mejoren sus condiciones de vida. Es importante mencionar que en sus descripciones se refieren más a los logros con los alumnos que a las propias prácticas docentes que posibilitan tales logros, como diría Freire, no se miran como sujetos de una enseñanza reflexiva.

6.6.2 Re-significaciones del concepto calidad educativa por los docentes y directores

Las tipificaciones institucionalizadas (acciones que se repiten una o más veces) de la actividad docente, con respecto a la interpretación de calidad educativa, generan prácticas habitadas que se comparten con todos los integrantes del grupo social (profesores de telesecundaria) y que una vez establecidas, tienen la tendencia de persistir (habituarse), evitando que generen innovaciones y estableciendo una interacción previsible en el caso de las escuelas, entre docente–alumno; alumno–alumno y docente-director.

En este tenor, se identificó desde qué referentes institucionales los docentes y directores interpretan el término calidad educativa, los cuales son: en primera instancia, la experiencia

docente (37.3%), seguida de los Planes y programas de la SEP (29.3%) y su formación (22%) – inicial y permanente. Nociones que se corroboran con el hecho de que la concepción que tienen los docentes sobre calidad educativa se ha conformado, principalmente, por su experiencia en la que subyace la noción de un proceso de apropiación, incorporación y modificación de prácticas como docente. En el caso de la formación como razón, podemos inferir también dichos procesos, pero donde prevalece la información institucionalizada, en la que su práctica se orienta, de alguna manera, por las especificaciones oficiales planteadas por la institución, como es el caso de quienes mencionan que se orientan por los documentos oficiales (Planes y programas de la SEP).

De acuerdo con Olaskoaga *et al.* (2013), los docentes tienen la capacidad de reconstruir la realidad y de interferir en las políticas de calidad hasta el punto de dejarlas sin efecto, también pueden tener posibles actitudes sumisas o, en algún punto intermedio, entre la conformidad con el discurso oficial, en donde se ubican dos planteamientos, que resultan interesantes:

- a) Los docentes se adaptan a las nuevas condiciones, mientras tratan de sacar provecho de sus aspectos más positivos,
- b) Aplicación puramente ritual, donde los docentes interpretan las reformas como una serie de nuevas reglas, que son capaces de cumplir y expresar en sus discursos sin que altere su forma de trabajar.

Por lo que si bien hay un “adoctrinamiento” o recepción pasiva de los planteamientos oficiales (Planes de la SEP) por parte de los docentes, permanece también esa visión intermedia, en la que el proceso de formación, que incluye no solo el conocimiento de tales planes, del logro del perfil de egreso y los componentes expresados en las reformas, sugieren la intencionalidad de que éstos se reflexionan para ser incorporados a la práctica docente. Es decir, que una educación de calidad se alcanzará llevándola a la práctica. A diferencia de la postura que atribuyo la calidad de la educación a la experiencia, en donde lo cierto es que la práctica docente es inamovible, puesto que los profesores, por lo menos los entrevistados, sólo se apropian de los nuevos conceptos, pero realizan su trabajo de la misma manera como lo han realizado siempre.

Tabla 23. Razón por la que eligió un concepto de calidad

Valor	Elección del concepto de calidad	
	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	1	1.3 %
Experiencia	28	37.3 %
Formación	17	22.7 %
Actualización	7	9.3 %
Planes de SEP	22	29.3 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

Los planteamientos anteriores, evidencian que los docentes no trabajan en el vacío o desde su propia perspectiva, sino que lo hacen dentro prácticas reguladas por las instituciones, a través del currículo con sus planes y programas; están sujetos a normas que inciden en sus percepciones sobre una educación de calidad y por ende, en sus prácticas para lograrla. En este línea, se sondeó si cada escuela determina sus “propias dimensiones” de calidad, encontrándose que 36% de los docentes considera que se hace de manera regular, mientras que 30.7% señala que nada y, 6.7% que poco (tabla 24), información que hace evidente que los docentes consideran que es poco frecuente que desde la escuela puedan construir su concepto (y por tanto práctica) de calidad educativa, hecho que se refuerza al articular esta percepción con la tendencia que presentaron los docentes al inclinarse por el término de calidad que define la OCDE, que refiere que “la calidad educativa asegura a todos los niños y niñas la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta”, competencias medibles y logradas a futuro.

No obstante lo anterior, podemos identificar que aquellos que consideran que se práctica mucho definir calidad educativa por parte de la escuela, -se hace mucho (26.7%), se ubican en la postura que asumimos para este trabajo de investigación, donde se señala que: la calidad educativa es un proceso de construcción continua en el que los actores educativos son partícipes de ella y en ella, dado que trabajan de manera continua en los procesos educativos, construyéndola desde su contexto y momento histórico.

Tabla 24. Cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad

Valor	Cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad	
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	20	26.7 %
Regular	27	36 %
Poco	5	6.7 %
Nada	23	30.7 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019.

Aunado a lo anterior, 78.7% de los docentes (Tabla 25) señala que la calidad educativa debe considerar aspectos como la equidad, eficacia, pertinencia y relevancia, rasgos que han sido retomados parcialmente por la Ley General de Educación (2013) y de manera particular por el INEE, que desde 2006, establece: “la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad”, reforzando la idea institucionalizada de los docentes sobre lo que se entiende por calidad (INEE, 2018). Aunque hay una buena proporción (Regular 14.7%; Poco 2.7% y Nada 4%) que no comparte esta idea, pues considera que no siempre están presentes estos indicadores en lo que representa la calidad educativa.

Tabla 25. La calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia y relevancia

Valor	Calidad educativa considera equidad, eficacia, pertinencia y relevancia	
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	59	78.7 %
Regular	11	14.7 %
Poco	2	2.7 %
Nada	3	4 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, Investigación 2019.

6.6.3 La construcción del término calidad educativa desde la evaluación

La evaluación estandarizada se ha presentado en la realidad objetiva de las telesecundarias, como aquella a través de la cual se identifican los logros alcanzados, en cuanto a la calidad educativa, de tal forma que en este trabajo se consideró la evaluación como un rasgo relevante en la interpretación de calidad educativa de los docentes. Dado que en el 2013 y de acuerdo con Olascoaga *et al* (2013), se evaluaron los resultados de los rendimientos que tienen los alumnos de educación básica, con la intención de poder mejorar la educación, generando con ello el interés por la estandarización de la denominada evaluación objetiva, como la prueba PISA (por siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE⁴). De la misma manera y desde hace varios años, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1994) ha considerado este tipo de pruebas como un conjunto de datos que son referente útil para la política y la administración de la educación, pues con estas evaluaciones se han emitido juicios que dan cuenta de aspectos como la equidad, eficacia, pertinencia y relevancia, mencionados anteriormente.

En cuanto a la evaluación y su vínculo con la calidad educativa, la postura de los docentes se ubica en dos rasgos: uno en donde señalan que sí conocen cómo se ha evaluado la calidad y otro, donde definen que una escuela de calidad es aquella que obtiene buenos resultados en PISA o ENLACE. Respecto a la primera, 53.3% dice tener conocimiento regular sobre las formas cómo se ha evaluado la calidad, aunado al 20% que dice conocer mucho; esto contra 21.3% que señala que es poco (Tabla 26); comportamiento que obedece a la información mediática que se ha hecho respecto a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como indicador de calidad, sin que esto tenga un análisis profundo respecto al sentido de estos datos, aunado al hecho de que los docentes muestran poco interés en profundizar al respecto de estas evaluaciones.

⁴ Desde 2013, la prueba ENLACE dejó de aplicarse debido a la reforma educativa del 2014, siendo sustituida por la prueba PLANEA.

Tabla 26. Rasgos de evaluación y calidad educativa

Valor	Conoce las formas en que se ha evaluado la calidad educativa en México		Valor	Una escuela de calidad es la que obtiene buenos resultados en pruebas estandarizadas como PISA o ENLACE	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Mucho	15	20 %	Mucho	10	13.3 %
Regular	40	53.3 %	Regular	30	40 %
Poco	16	21.3 %	Poco	20	26.7 %
Nada	4	5.3 %	Nada	15	20 %
Total	75	100%	Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Respecto a su postura sobre considerar a una escuela de calidad como aquella que obtiene buenos resultados en PISA o ENLACE, no se identifica una tendencia clara (Tabla 26), puesto que la mayor proporción (40%) es ambivalente, es decir que considera que más o menos, aunado a los que dicen estar poco (26.7%) de acuerdo o (20%) nada. En este sentido, son pocos (13.3%) los profesores que consideran que la calidad es atribuible a los resultados en las pruebas estandarizadas. Las posturas son tan diversas, que existe mucha discrepancia entre sus opiniones respecto a que dichas pruebas dan cuenta de la calidad en las escuelas, hecho que se expresa también en las entrevistas, puesto que sus opiniones versan entre los que están de acuerdo y los que no (tabla 26). Si bien todos reconocen que las pruebas miden los conocimientos, también mencionan que están muy lejos de la realidad de los alumnos, además de que éstas dejan de lado aspectos cualitativos y no consideran las características de discapacidad en los alumnos, las cuales son muy recurrentes en aquellos que asisten a la modalidad de telesecundaria.

...Nosotros que estamos trabajando en comunidad y precisamente, telesecundarias es para comunidad, no nos pueden medir, si sabemos que el factor mental es diferente y algo que me está contradiciendo a mí y que me trae en raya, es por ejemplo, nuestros alumnos son artesanos, de comunidad artesanal, cómo les enseñamos o cómo les exigimos a que escriban, si ellos son artesanos; insisto, cómo les enseñamos las leyes de Newton si ellos son artesanos, si las podemos ubicar, si las podemos transformar y hacer que aprendan ¿no?, pero un niño que no le gusta leer cómo te contesta un examen (Docente 017).

No obstante lo anterior, los docentes que expresan una postura a favor de la afirmación: “una escuela de calidad es aquella que obtiene buenos resultados en PISA o ENLACE”, reconocen que las evaluaciones estandarizadas ofrecen la oportunidad de mejora y que tienen importancia en la educación. No obstante esta afirmación, se percibe, de acuerdo con la opinión del docente, una evidencia clara de que no es posible hacer más por los estudiantes de la telesecundaria, pues si el alumno ya tiene un oficio, para que pedirle u ofrecerle más.

A pesar de tener posturas a favor, en cuanto a algunos beneficios que podrían tener las evaluaciones respecto a la calidad educativa, se aprecia que la mayoría de los docentes señala no estar de acuerdo en que a través de las evaluaciones estandarizadas se pueda medir y comparar los resultados como una evidencia de los logros en la calidad educativa. Esto, al considerarlas fuera de realidad, ajenas al contexto de la escuela y a las necesidades de los alumnos, porque en esta modalidad se atiende a un buen número de alumnos con discapacidad, con los que, por ejemplo, es necesario buscar que mejoren su dicción, que manejen las operaciones básicas y que algunos otros, sean capaces de adaptarse al contexto social, familiar y escolar en el que viven.

Tabla 27. Posturas docentes en su discurso sobre la evaluación de la calidad educativa

Desacuerdo	Acuerdo
Miden los conocimientos adquiridos, los cuales no están vinculados con la realidad, por lo que no es correcta, pues ésta debe ser un proceso en el cual se observe el avance de los alumnos.	Son un parámetro y pueden ser un instrumento útil para los docentes pues a partir de los resultados es posible visualizar áreas en las cuales se debe prestar atención, por lo que a partir de éstas se pueden desarrollar estrategias que mejoren los resultados
Estas evaluaciones no representan la calidad, son resultados manipulables, pues se pueden preparar a los niños, dado que se considera solo como una medida cuantitativa dejando de lado lo cualitativo, como el contexto, la familia, no obstante lo consideran importantes porque los docentes no pueden evaluarse a sí mismos.	Estas pruebas son un parámetro para medir el avance de los aprendizajes, no obstante reconocemos que las preguntas no son aptas para el contexto. Sin embargo, debemos preparar a los alumnos para estas pruebas, pues son las que deben responder en su vida para acceder al siguiente nivel educativo.
Son evaluaciones fuera de la realidad, del contexto, de la escuela, puesto que no son idóneas, dado que atendemos alumnos con discapacidad en su mayoría.	

Fuente: Entrevista semi-estructurada a los docentes y directores de Telesecundaria, Investigación 2019.

6.6.4 ¿Responde la enseñanza impartida por docentes de telesecundaria a la calidad educativa que promueva la Secretaría de Educación Pública (SEP)?

De acuerdo con Emilio Tenti (2006), el profesor tienen que entender que está al servicio de los alumnos, por tanto, tiene que adecuar los contenidos de las materias o asignaturas que explica, para hacerlas accesibles a un grupo de adolescentes, lo que significa que no siempre debe seguir los planes y programas tal como están planteados desde la directriz oficial, o con el contenido de los libros de texto. Además de reconocer que existen circunstancias en las que los alumnos no serán capaces de lograr lo planteado por estos. Siguiendo estas premisas, es posible señalar que los docentes que identifican las necesidades de acuerdo con el contexto y los alcances que puede tener con sus alumnos, no solo buscan cumplir con (cubrir) los contenidos definidos para el nivel educativo, sino que facilitan el aprendizaje en sus alumnos.

De manera oficial, por parte de la Secretaría de Educación Pública, se promueve una educación de calidad y por ende, se espera que los docentes cumplan con tales condiciones, por lo que de acuerdo con la interpretación de los docentes entrevistados, poco menos de la mitad (46.7%) considera que la enseñanza que imparte en el aula es coherente con la calidad educativa oficial (Tabla 28), argumentando que ésta se guía por cumplir con los contenidos de los libros de texto, que tiene como fin el logro de los aprendizajes esperados que plantean los planes y programas. Mencionan que estos constituyen los ejes del trabajo docente en aula, tal como lo expresa un docente en la entrevista:

...Yo veo todas mis materias, o sea, si voy con los niños con mi horario, tenemos que ver cuatro materias antes del receso, tenemos que ver las que falten después del receso, tratamos de ver todo lo que es la sesión en 50 minutos, y ya si falta alguna actividad muy pequeña, la dejé de tarea, lo más sencillo. Necesitamos que sean muy efectivos los 50 minutos de cada clase, y vamos sobre el tiempo, para que al final del trimestre terminemos [todos los] contenidos. A mí casi siempre me funciona, término contenidos; doy semana de repaso, dejo que en esa semana se nivelen los que les faltaban algún trabajo, para que les ayude a subir un poco su promedio, pensando en que no les fuera tan bien en los exámenes que, evidentemente, no les va bien en los exámenes (docente 38).

En este tenor y de acuerdo con los registros de observación, se detectó que el trabajo en el aula sigue un patrón muy específico, pues los maestros buscan a toda costa terminar las sesiones señaladas en el tiempo estipulado y avanzar con lo que deben cubrir en el transcurso del día, día tras día, semana por semana, al mes, incluso para finalizar el curso escolar. Para los docentes, haber cubierto todos los contenidos señalados en el programa, representa sus objetivos y el fin de su trabajo docente. Esta percepción se complementa con la visión del 45.3% restante, que considera que la enseñanza impartida en el aula es coherente, de manera regular, con lo que expresa la SEP, ya que los docentes buscan ver los contenidos señalados en los libros, pero con ciertas adecuaciones al trabajo de los alumnos, pues se les brinda la oportunidad de expresarse.

... Yo, dentro de lo que es mi aula, permito al alumno que a través del aprendizaje esperado, que se está manejando dentro de lo que es la asignatura, puede ser de español, matemáticas, [o] de las diferentes asignaturas que nosotros manejamos, el alumno pueda externar a través de sus propias palabras; llegar él, a sus conocimientos, dándole una cierta libertad, claro controlada para que ellos tengan esa facilidad y tengan oportunidad de poder enfrentar lo que está en su entono (docente 23).

Tabla 28. Coherencia de la enseñanza en el aula con lo que promueve la SEP

Valor	La enseñanza impartida es coherente con la calidad educativa que promueve la SEP	
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	35	46.7 %
Regular	34	45.3 %
Poco	4	5.3 %
Nada	2	2.7 %
Total	75	100%

Fuente: Cuestionario para docentes y directores de Telesecundaria, investigación 2019

Si bien la mayoría de los docentes manifiesta (en el cuestionario) que el trabajo que realiza en el aula es coherente con lo que señala la Secretaría de Educación Pública, se identifica tanto en su práctica como en las entrevistas que, aunque atienden los contenidos, las características de su práctica en la modalidad les permite preocuparse y ocuparse del bienestar emocional de sus

alumnos. Lo cual coincide con las características de un profesor crítico, reflexivo y progresista, que describe Paulo Freire (1996/2006), que busca una enseñanza integral, que cuida las relaciones e interacciones entre docentes y alumnos, en la cual están incluidas las emociones. Se observa que los docentes de telesecundaria buscan brindar confianza a sus alumnos, convirtiendo la palabra en ejemplo y con la pretensión de que los estudiantes se sientan cómodos. Por lo que si bien los docentes siguen una dinámica muy similar al empezar su clase, caracterizada por el pase de lista, se dan tiempo para preguntar, ¿por qué alguien se ausentó? Además, en el desarrollo de las clases, la gran mayoría se apoya con videos; siempre tratan de recuperar el aprendizaje de los alumnos con la revisión de lo visto en la sesión o en las anteriores; hacen seguimiento del avance en los proyectos que realizan, lo que hace suponer que cuando llegan “alumnos problema”, ya sea por una discapacidad o por conducta, la dinámica de la modalidad permite que logren terminar el nivel de secundaria⁵.

⁵ Es importante recordar que en una de las escuelas observadas, se encontró una gran cantidad de alumnos con alguna discapacidad, a lo que los docentes a cargo mencionaron que se trataba de un proceso de canalización de estos estudiantes para que se les diera un trato más personalizado, no obstante, también reconocieron no tener la preparación o la formación necesaria para poder ofrecerles una educación de calidad.

Conclusiones

Respecto a la información que hemos venido presentando a lo largo de esta tesis, que toma como punto de partida las preguntas y objetivos de la investigación y que son acordes con el enfoque teórico-metodológico que se siguió para el desarrollo de esta investigación, es que podemos establecer una serie de conclusiones que presentamos a continuación.

Con relación a las características de la población estudiada, su trayectoria formativa, los discursos oficiales que orientan sus interpretaciones y las interacciones con otros docentes, que marcan su noción de calidad educativa que tienen los docentes y directores de Telesecundaria de una zona escolar denominada Pachuca, en el estado de Hidalgo, encontramos que el rango predominante de edad se ubica entre los 41 y 53 años, por lo que de acuerdo con los autores revisados (Day, 2012), la mayoría de los docentes se encuentra en un nivel de madurez personal, en el que su rol es dimensionado no sólo desde el ámbito pedagógico sino desde la posibilidad que ofrece el vínculo con lo personal, por lo que se considera que no sólo instruyen sino también educan.

Esta característica docente se comparte con la de que la mayoría cuenta con formación normalista, lo que implica que profesionalmente (habituación institucionalizada) están formados para obtener el logro de los aprendizajes esperados, cuyo eje central de orientación está dado por los planes y programas de estudio, puesto que los docentes procedentes de otras licenciaturas no tienen relación con estos términos y con el proceso formativo que ello implica; los adquieren una vez que se incorporan a las telesecundarias. No obstante, se identificó que más allá de estas disposiciones institucionales, que emanan de sus trayectos formativos, la noción de calidad educativa en la práctica se ve influida por las experiencias de los docentes que son clasificados como expertos. Dado que sin importar su perfil profesional, destacan sus vínculos afectivos con los alumnos y con ello, la capacidad de logro, como un referente para la calidad educativa, lo que

les hace ser docentes que crean posibilidades para la producción de saberes, en el que intervienen comportamientos sociales y afectivos, cognoscitivos y psicológicos, que posibilitan que el alumno continúe aprendiendo a lo largo de su vida.

El contexto en el que se desarrollan los docentes de la muestra (su mundo cotidiano), se da en lugares urbanos y semiurbanos, donde once de las doce telesecundarias son de organización completa, lo que refiere que casi la totalidad cuenta al menos con un docente por grado, tienen director sin grupo y todas cuentan con personal administrativo y de intendencia. Además, cuatro de ellas cuentan con personal que cumple la función de subdirector, y los padres de familia han logrado que la escuela cuente con apoyo de docentes especialistas en inglés, música y deportes. Con esta organización, las escuelas estudiadas cumplen con las características que se asemejan a cualquier escuela de organización completa, técnica o general, lo que las coloca en un lugar privilegiado para la formación educativa de calidad, puesto que son grupos pequeños atendidos por un docente, no obstante, tienen mayor semejanza con la estructura de educación primaria, pues es un solo profesor quien se encarga de trabajar con todas las asignaturas disciplinares del Curriculum, y no un profesor por cada materia académica, como sucede en las otras secundarias.

En cuanto a la infraestructura institucional, todas cuentan con aulas de clase, aula de medios y canchas, aunque en condiciones diferentes pero funcionales, lo cual llevaría a sostener que tienen condiciones de educabilidad. No obstante, los docentes la interpretan como una modalidad olvidada, puesto que no cuenta con libros y programas televisivos actualizados, están desfasados y no son acordes con las reformas educativas. Para ellos, la infraestructura, el personal y los recursos son suficientes para alcanzar los aprendizajes, y aunque reconocen las dificultades en el contexto familiar, económico y social en el que se desarrollan, se consideran con posibilidades de lograr la noción de calidad educativa con referente institucional. A diferencia de los datos que a nivel nacional se reportan sobre esta modalidad.

Respecto a las interpretaciones que los docentes y directores otorgan a la noción de calidad educativa, se identificó que tiene un carácter prescriptivo que responde a una visión

institucionalizada de su realidad objetiva-escolar, dado que se direcciona hacia: a) garantizar el acceso, la permanencia y egreso de la educación, b) lograr la permanencia y egreso en la que se garanticen competencias para la vida, y c) tener presente la medición, ya que con ella se reconocen los logros alcanzados. Externalizaciones que de alguna manera se contradicen con su práctica, la cual coincide más con la postura alternativa, que ofrece elementos para que sean los propios docentes y directores, desde su hacer cotidiano, quienes tengan la posibilidad de realizar acciones concretas que apunten a la calidad de la educación que imparten. En esta postura, se reconoce que en cada momento existe la posibilidad de transformar y mejorar la práctica educativa, sin embargo, no es expresada en su noción de calidad, ya que está signada en el ámbito institucional.

Las tendencias prescriptivas buscan, en cierto sentido lo que Paulo Freire denomina como “docente formador”, que es aquel que proporciona los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe (docente) y los cuales se transfieren a los dicentes, que no saben, con un sentido reproductivista, ya que su visión se vincula con la de organismos supranacionales. Esta visión rompe con la de un “educador democrático”, cuya práctica debe ser reflexiva y crítica, en la que tanto docente como dicente se asumen como sujetos de producción de saberes, con la que crean posibilidades de producción y no de transmisión de conocimientos, noción de calidad educativa a la que aspiramos haber encontrado, ya ésta se construye desde el contexto y con los sujetos.

Si bien afirmamos que existe predominio de una visión institucionalizada sobre calidad educativa, quizá atribuida a la ubicación geográfica de la población estudiada –cercana a la ciudad y condiciones materiales favorables-, que busca el cumplimiento del perfil y el logro de los aprendizajes esperados, los docentes también reconocen que el contexto en el que laboran demanda algo distinto como calidad educativa, dado que algunos mencionaron que se requieren docentes capacitados y con buena actitud, capaces de orientar, motivar, reforzar valores, generar hábitos, reconocer las diferentes habilidades, capacidades y necesidades de los alumnos, con lo que ponen énfasis en la importancia de su acercamiento emocional, su actualización e innovación en sus prácticas con los alumnos, para poder obtener mejores resultados.

Respecto al rol docente, se identificó que está determinado por las disposiciones institucionales, dado que la mayoría presenta un mismo tipo de comportamiento en el aula, toda vez que cumplen con el horario establecido, atienden las asignaturas y utilizan como guía de trabajo el libro; lo que significa que tienen un rol tipificado institucionalmente, aunque algunos docentes tienen una pequeña participación en la que modifican sus prácticas.

De manera general, se puede concluir que los significados que los docentes otorgan a la calidad educativa están, en buena medida, objetivados desde las disposiciones institucionales, puesto que se identifican con definiciones de calidad que emanan de organismos supranacionales y de instituciones oficiales del país. Esto, debido a que son compartidas con los docentes mediante cursos de actualización, producto de las diferentes reformas educativas en las que ha estado inmersa la modalidad de telesecundaria. No obstante, también se identificó en las observaciones y entrevistas, que en menor medida, los docentes re-significan sus nociones de calidad educativa, puesto que en su práctica realizan actividades que no se encuentran en los libros o en los planes y programas, las cuales surgen del interés por los problemas de los alumnos, dado que a pesar de estar en zonas urbanas y semiurbanas, una buena parte de los alumnos provienen contextos complicados, al presentar problemas familiares, sociales y económicos, por lo que aunque no lo externan en sus discursos atienden esta situación en el desarrollo de sus clases.

Finalmente, podemos concluir que el “adoctrinamiento” por parte de las instituciones educativas, pesa mucho en los discursos de los docentes respecto a su noción de calidad, dado que se apropian de ellos y guían en gran medida su práctica, por lo que es necesario que el docente adquiera una postura más crítica al respecto, en función del contexto social, cultural, económico en el que labora. Es necesario que se asuma, como lo diría Freire, una *Pedagogía crítica*, pues sólo de esta manera podrán modificar su lenguaje respecto a la calidad educativa y evitar una práctica institucionalizada, dado que lo realizan, aunque en menor medida, al buscar establecer vínculos afectivos y estar pendientes de sus situaciones familiares; en síntesis, se requiere que sus prácticas pedagógicas construyan conocimiento, no solo la simple transferencia.

Referencias⁶

- Acuña, Luis & Mérida, Yliana. (2018). La calidad desde el BID, OCDE y UNESCO. FLACSO, Recuperado de: clepso.flacso_calidad_educativa_desde_bid_ocde_unesco_acuna_merida.pdf.
- Aguerrondo, Inés (2014). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Researchgate. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/44818477>
- Aguilar, Luis. (1992). Estudio introductorio. En *Problemas públicos y Agenda de gobierno*. México: Porrúa.
- Aguilar, Sonia & Barroso, Julio. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*. Núm. 47. 73-88. Sevilla, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Álvarez, Marisol, Arley Guevara, Andrey, Gazel, Andrea, González, Marcela, Gutiérrez, Katherine & Vargas Alejandra, (2011). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3). 1-23
- Barros, Teodoro. (2012). *Indicadores de calidad educativa en centros escolares del Distrito Metropolitano de Quito y propuesta de un modelo de calidad pertinente para el Ecuador*. (Tesis de doctorado). Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
- Bazán, Luz. (2011). *Concepciones acerca de la calidad educativa de los maestros y los directivos de educación primaria en la prueba piloto de la reforma integral de educación básica (RIEB)*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.
- Becker, Howard (2009). *Trucos del oficio. Como conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Beltrán, Miguel (2016). *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social*. España, Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Beltrán, Miguel. (2016). *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social*. España, Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Berger, Peter & Luckmann Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorroutu (decimoquinta reimpresión, 1998).
- Bernal, Durley, Martínez, Mary, Parra, Angélica & Jiménez, José. (2015). Investigación documental sobre la calidad de la educación en instituciones educativas. Universidad de Santo Tomas. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia.
- Blanco, Emilio. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Ponencia COMIE. Disponible en:

⁶ El sistema de citación que se está utilizando, es Chicago compatible con APA.

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf
- Blanco, Emilio. (2011). *Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno*. Scielo. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000300008
- Bracho, Teresa. (2018). *Hacia un concepto de calidad*. Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. 4 (10) 23-27. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- Buenfil, Erika. (2000). Telesecundaria Mexicana. En. *La experiencia de CONAFE y la Telesecundaria en México*. Publicaciones Consejo Nacional de Fomento Educativo. Equidad y calidad en la educación básica (CONAFE).
- Bürgi, Jutta & Peralta, Miski. (2011). *El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000–2008)*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (9) 3. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/4336/4655>
- Calderón, Fernando. (2000). El desafío a las políticas de subjetividad. Agenda 2020
- Cano, Elena. (1998). *Evaluación de la Calidad educativa*. (3 Ed.) Madrid: Arcos.
- Carro, Natanael. (2001). Calidad de la educación y Gestión educativa en el Servicio de Telesecundaria. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.
- Castro Geovanny. (2016). *El desempeño educativo escolar en los países latinoamericanos participantes en PISA 2012: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Zaragoza. España.
- Creswell, Jonh W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Londres: Sage.
- Culebro, María. (2014). *Características de la identidad organizacional en la Interpretación de la calidad Educativa. Primaria General Melchor Ocampo, Zinacantán, Chiapas*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Iztapalapa). México, D.F.
- Dale, Roger. (2002) Globalización, ¿Un nuevo mundo para la educación comparada? En Schriewer, J. (com.), *Formación del discurso en la educación comparada*. España: Pomares.
- Day, Chistopher. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. (4ª. Ed.) Madrid: Narcea, S.A.
- Departamento de pedagogía aplicada y psicología de la educación. (2012). Sobre la ratio de alumnos por aula. Universitat de les Illes Balears.
- Díaz, Selva. (2017). *Calidad de la gestión en el marco de proceso de acreditación, en las instituciones educativas estatales de nivel secundaria, zona Urbana Distrito de Iquitos 2016*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Perú.

- Diccionario de la lengua española. (2018). Real Academia española. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>.
- Donadello, Betina. (2011). *El director en los centros de educación primaria: Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA. (Tesis de doctorado)*. Universidad de Zaragoza. España.
- Estrada, Adriana & Molina, Amelia. (2018). Autonomía y evaluación para la transformación de las prácticas educativas. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.x/revistas/index.php/icshu/issue/archive>.
- Falabella, Alejandra, Cortázar, Alejandra, Godoy, Felipe, González, María & Romo Francisca. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política pública*, XXVII (2), 309 -340.
- Figueroa, Lilia. (2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI (undécima edición, 2006).
- Gallego, Liliana (2014). *Mecanismos causales de la educación y la pobreza. Aplicación a los casos de Medellín (Colombia) y Belo Horizonte (Brasil)*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- García, Diana. (2016). La calidad educativa una premisa para la educación básica y un derecho constitucional en México. Unidad Pedagógica Nacional. México.
- Girola, Lidia. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. 26 (73); 13-46. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- González, Alfredo. (2003). *Los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales*. Islas, 45(138); 125-135.
- Guajardo, Edmundo. (2003). *Administración de la Calidad Total*. Conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad. (5ª. Ed.) México: Pax.
- Guerra, Maria. y O'donnell Natalie. (2000). *Educación comunitaria*. En. *La experiencia de CONAFE y la Telesecundaria en México*. Publicaciones Consejo Nacional de Fomento Educativo. Equidad y calidad en la educación básica (CONAFE).
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos & Baptista Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4 Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hinojosa, Roberto. (2017). *El debate sobre la calidad de la educación en la reforma constitucional mexicana de 2013. (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Honorable Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos*. (Reformado 1 29/01/2016) Artículo 3º Constitucional. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Hoyer, Roberto & Hoyer, Brooke. (2001) *¿Qué es calidad?* Recuperado de: <https://porquenotecallas19.files.wordpress.com/2015/08/que-es-calidad.pdf>

- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), 2005. *La Telesecundaria matricula en crecimiento*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/las-telesecundarias-matricula-en-crecimiento/>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), 2007. *Telesecundaria aportes y desafíos para una educación de calidad*. Publicaciones INEE.
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), 2007. *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/infraestructuraCompletoa.pdf>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), 2008. Informe 2008. *¿Avanza o retrocede la calidad educativa?* Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D216.pdf>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE), 2019). *Informe de información a la política de infraestructura física educativa de la educación obligatoria en México*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-escuelas-al-cien-fam.pdf>
- Instituto Nacional para La Evaluación De La Educación (INEE, 2015). *Los docentes en México. Informe*. Recuperado de: <http://www.pudh.unam.mx/perseo/10958/>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE, 2017) *¿Por qué se crea el Servicio Profesional Docente?* Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/por-que-se-crea-el-servicio-profesional-docente-1/>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INEE, 2019). *Docentes del siglo XXI*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/docentes-del-siglo-xxi/>
- ISO 9001 calidad. *Sistemas de gestión de la calidad según ISO 9000* (s/f). Disponible en: <https://iso9001calidad.com/que-es-la-gestion-de-la-calidad-23.html>
- Larrea, Pedro. (1991). *El coste de la no calidad*. Boletín de Estudios Económicos, XLVI (143), 233-249.
- Latapí, Pablo. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles educativos*, XXIX (115), 113-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a7.pdf>
- Ley General de Educación. (2018). (Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993). Disponible en: <https://lefisco.com/federal/educacion/sistema-educativo/lge012018/>
- López, Heriberto. (1998). *La metodología de la encuesta*. En Galindo Cáceres, Luis Jesús. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 33-73). Distrito Federal. México.
- López, Néstor & Tedesco, Juan. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- López, Néstor. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Maldonado, Alma. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, XXII (87), 51-75.
- Maldonado, José. (2009). *El perfil de los maestros de telesecundaria y sus conocimientos básicos en cada una de las asignaturas*. Memoria del X congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0164-F.pdf
- Martínez Rizo, Felipe. (2005). *La Telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Colección de Cuadernos de Investigación.
- Martínez, Fernando. (2014). “Alternativas para evaluar la calidad social de la educación”. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/368>
- Martínez, Guadalupe; Guevara Albertico & Valles María. *El desempeño docente y la calidad educativa*. Revista Ra Ximhai. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Meléndez, Cecilia & Yuni, José. (2018). *Aportes para un modelo de análisis de las políticas de reforma educativa*. RELAPE, (9); 32-46
- Méndez, Mariana. (2012). *Políticas educativas para Abatir el Rezago en la Educación Básica de México: el caso del Programa para Abatir el Rezago en Educación inicial y Básica PARIEB. (Tesis de licenciatura)*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Mercado, Asael & Zaragoza Laura. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, Universidad Autónoma del Estado de México, (14), 31; 158 – 175. Disponible en: [135.http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192009)
- Miranda, José & Miranda Jesús. (2011). *Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: El caso de México*. *Educare*, (16), 53; 43-52. Universidad de los Andes Venezuela.
- Molina, Amelia & Sáenz, José Antonio (2016) “Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana”, en Navarrete, Zaira y Navarro, Marco Aurelio (Coord.). *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 151-166). México: Plaza y Valdés/SOMECE.
- Molina, Amelia. (2019) *¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía*. Pachuca, UAEH.
- Moreno, Tiburcio. (2016). *Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación? Temas de educación*, (22) 1; 83-96
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (1988). *Calidad de la equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (1996). *Origen y consecuencia de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de cultura Económica.

- Navarrete, Zaira & Navarro, Antonio. (2016). *Globalización, Internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Núñez, Javier. (2016). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>
- Olaskoaga, Jon, Marúm, Elia, Rosario, Victor & Perez, David. (2013). *El debate de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Distrito Federal: ANUIES.
- Ordorika Imanol & Rodríguez Roberto. (s/f). *Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemáticas y propuestas*. Recuperado de: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Salesiones impresores. Recuperado de: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte tematico Reflexiones en torno a la evaluacion de la calidad educativa en AL y el Caribe.pdf>
- Ornelas, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Centro de Investigación y docencia económicas nacional y financiera. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, Juan, Olaya, Alfredo & Villate, Vivian. (2009). “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51, 161-181
- Ortega, Edward. (2014). *Propuesta para mejorar los reportes de resultados de pruebas estandarizadas de aprovechamiento. (Tesis de licenciatura)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla, Gabriel. (2002). *Gestión de la calidad según Juran, Deming, Crosby e Ishikawa*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/gestion-de-la-calidad-segun-juran-deming-crosby-e-ishikawa/>
- Pereyra, Miguel. (2000). *La Construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas*. En Calderón López Velarde: Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez, Ana. (2015). *La evaluación de la calidad educativa a través de las pruebas estandarizadas. Opiniones de alumnos y maestros de secundaria. Tesis de maestría*. Universidad Nacional Autónoma de México. Santa Cruz Acatlán. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/0730169/Index.html>
- Ramírez, Ma. Del Socorro, (2011). *La madurez personal como base del desarrollo profesional docentes. (Tesis de doctorado)*. Universidad Autónoma de Madrid. España. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7744/42981_ramirez_vallejo_m_socorro.pdf?sequence=1

- Ramos, Carlos. (2015). *Los paradigmas de la investigación Científica*. Revista unife.edu.pe disponible en: http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avances_en_psicología/article/download/167/159/
- Ricoy, Carmen. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Recuperado de: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.
- Rivas, Axel. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: CIPEC –Natura-Instituto Natura.
- Rizo, Marta. (2011). *De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal*. Recuperado de: <file:///C:/Users/alba/Downloads/Dialnet-DePersonasRitualesYMascarasErvingGoffmanYSusAporte-3998939.pdf>
- Robles, Hector. (2018). *Sistema de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Semanario internacional de Indicadores Educativos
- Rodríguez, Carlos. (2018). Conferencia sobre Calidad y equidad en la educación: enfoque conceptual y metodológico. “Cátedra Muñoz Izquierdo” Cd. de México: IBERO.
- Rodríguez, Lesly. (2009- 2011). Materiales Impresos, Audiovisuales e informáticos en Telesecundaria: Disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes. México.
- Rodríguez, Wanda. (2010) “*El concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque historicocultural*”. *Actualidades Investigativas en Educación*. (10) 1; 1-28. Recuperado en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Romero, Rosalina. (2019). *La situación de la telesecundaria antes, durante y después de la reforma educativa, 2017*. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/la-situacion-de-la-telesecundaria-antes-durante-y-despues-de-la-reforma-educativa-2017-tercera-parte/>
- Ruiz, Lía. (2018). *Imaginar y hacer calidad educativa (Significados en torno al concepto de calidad en la cultura escolar secundaria)*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Sacristán, José. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. (3 Ed.) España: Ediciones Morata.
- Sáenz, José Antonio & Molina, Amelia. (2017). *Enfoque teórico metodológico para el análisis de la política educativa supranacional de autonomía de gestión en escuelas públicas de educación básica*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Sánchez de Puerta, Fernando. (2005). *Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones*. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (11); 11-32. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/1107/1019>
- Sandoval, Carlos. (2002). *Investigación cualitativa. En Especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación social*. Bogotá, Colombia.
- Santos, Annette. (2001). *Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México. XXXI, (3,3°), 11- 52.

- Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, Sylvia. (2018). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. *Gaceta de la Política nacional de evaluación educativa en México*. 4 (10) 18-22. Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México (INEE). Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- Secretaria de Educación Pública. (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: dirección general de materiales educativos (DGME) de la subsecretaria de educación básica. ISBN 978-607-469-637-0
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Solana, Fernando, Cardiel, Raúl & Bolaños, Raúl. (1997). *Historia de la Educación Pública en México*. México: Secretaria de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Solís, Magdalena. (2008). *El uso del aula de medios en una escuela secundaria de la ciudad de México*. Instituto Politécnico Nacional. (Tesis de maestría). Ciudad de México.
- Soriano, Reinalda & Ávalos María Dolores. (2009). *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos Editor
- Sosa, Rafael. (2004). *Factores que favorecen la calidad en el Bachillerato Universitario. Reflexión para la construcción de una propuesta*. (Tesis de maestría). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Tello, Cesar & Pinto de Almeida María. (2014). “Educación, Política y Evaluación: Los mandatos del estado evaluador”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Ciudad de México (64) 2.
- Tenti, Emilio (comp.), (2006). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: siglo XXI.
- Tenti, Emilio. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Disponible en: <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Torres, Alma, Badillo Manuela, Olinda Nadina, Kajatt Valentin & Ramirez Elia. (2014). *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Scielo. Ciudad de México. (14) 66.
- Torres, Cristobal. (2017). *Análisis de la Calidad Educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado en educación primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla. España.
- Treviño, Ernesto, Oliver, María & Alcántara Armando. (2013). *La Investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012*, en: Maldonado, Alma. Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (ANUIES).
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, (1990).
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal

- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, ONU & ACNUR. (2015). Foro mundial de Educación 2015. Educación 2030 declaración d'Inchenon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- UNESCO-OIE (2007). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular. Las 10 dimensiones de la calidad en educación*. Recuperado de: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/CapDev_Networking/pdf/2008/pigozzi_IWGE_GlenCoveJune2008.pdf
- Valenti, Giovanna, Bracho, Teresa, Rodwil, R. & Solís, Patricio. (2018). La investigación educativa ante el proceso electoral 2018. Reflexiones y propuestas para el futuro. "Desigualdad, calidad y política educativa en México". Serie de Foros COMIE.
- Valle, Javier. (2012). *La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado*. Revista Española de educación comparada.

ANEXOS

ANEXO (1)

CUESTIONARIO PARA DOCENTES – DIRECTORES DE TELESECUNDARIA

Estimado Profesor (a) / Director:

El objetivo de este cuestionario es indagar sobre la concepción que los docentes y directores de Telesecundaria tienen acerca de calidad educativa y los elementos que relacionan con ella. Ésta no es una evaluación sino parte de una investigación, la información que usted proporcione se utilizará con fines académicos y es carácter confidencial.

Instrucciones.- Lea detenidamente cada pregunta antes de contestar. Marque con una x donde usted considere adecuado. La encuesta es anónima, es decir, no hay que escribir su nombre.

Reiteramos este cuestionario sólo tiene fines científicos.

I.- Información General

Fecha de aplicación

Día	Mes	Año

Edad: _____

Sexo: _____

1. Señale y mencione el tipo de Formación Académica que ha tenido:

Tipo de formación	Área de conocimiento	Periodo de formación
Normal Básica ()		
Licenciatura ()	En:	
Especialidad ()	En:	
Maestría ()	En:	
Doctorado ()	En:	

2. Función que desempeña:

Docente () Director () Ambos ()

3. Mencione cuántos años tiene en el servicio docente:

Años cumplidos: _____

4. Mencione las principales razones que lo llevaron a ser docente de Telesecundaria

5. Seleccione el nivel de acuerdo que tiene con las siguientes afirmaciones y marque con una X su respuesta

Características de la docencia	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. La docencia es un quehacer profesional				
b. Los docencia es una actividad complementaria a otra				
c. La docencia es una apostolado que requiere dedicación exclusiva				
d. Los docentes de Secundaria General tienen un dominio de contenidos académicos				
e. La docencia es una actividad de pasatiempo				
f. Los docentes de Telesecundaria están mal preparados				
g. La docencia es una actividad muy absorbente				
h. Cualquier persona puede ser profesor en Telesecundaria				

i. Los profesores de Telesecundaria dominan contenidos				
j. Predominan los buenos maestros en Telesecundaria				
k. Para ser docente en Telesecundaria se necesita una preparación especial				
l. Predominan los malos maestros en las secundarias generales				
m. Es muy fácil ser profesor de Telesecundaria				

II.- Características de la Escuela (Telesecundaria)

6. De acuerdo con su experiencia, describa las características de zona donde se ubica la telesecundaria en la que labora.

7. ¿Qué tipo de organización tiene la escuela donde labora?

a. Un docente	b. Bidocente	c. Tres docentes con director comisionado	d. Organización completa (director sin grupo)
---------------	--------------	---	---

8. Aproximadamente cuántos alumnos tiene la escuela en la que labora: escriba la cantidad

_____ alumnos

9. ¿En promedio cuántos alumnos se tiene por grupo? _____ alumnos

10. Considera que las familias cuentan con recursos económicos para educar a sus hijos

Sí ()

No ()

De las siguientes características, elija el nivel que de acuerdo con su percepción predomina en las familias de sus alumnos.

Características	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
11. El grado de instrucción educativa de los padres, es:				
12. El nivel de escolaridad de los hermanos, es:				
13. El apoyo educativo que dan las familias a los alumnos en casa, es:				
14. La participación de los padres en las decisiones de la telesecundaria, es:				
15. Las expectativas educativas de los profesores hacia los alumnos, son:				
16. Los resultados de aprendizaje o nivel de desempeño de los egresados de esta escuela es:				
17. El nivel de satisfacción de la telesecundaria respecto a las necesidades del entorno social local, es:				
18. El estatus profesional de los docentes y director de la telesecundaria, es:				

Condiciones	Bueno	Regular	Malo	Nulo
19. El equipamiento e instalaciones de la escuela (computadoras, canchas, laboratorios), es:				
20. El estado en las condiciones de las aulas, es:				
21. El nivel de preparación de los estudiantes de Telesecundaria, acuerdo con el nivel nacional es:				

22. Defina con sus propias palabras qué es para usted la calidad de la educación en una Telesecundaria (escriba con detalle las características)

III. Construcción social de la práctica docente

Condiciones	Mucho	Regular	Poco	Nada
23. La Telesecundaria donde labora es reconocida por la comunidad por los resultados de aprendizaje				
24. De acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales e internacionales esta escuela es competente				
25. ¿Qué tan satisfecho está con los resultados de su trabajo en la Telesecundaria				
26. Considera que el clima escolar que se promueve en la escuela es adecuado				
27. ¿Existe trabajo en equipo entre los profesores, directores y personal administrativo)?				
28. ¿El director estimula participación del equipo docente?				
29. Existe comunicación apropiada entre docente y director				
30. El trabajo de los docentes de telesecundaria es fatigante y con estrés				
31. La actualización de los profesores de telesecundaria es:				

IV. Concepción de lo que atribuyen los docentes como calidad educativa

32. Marque con una X la definición calidad con la que más se identifique. Seleccione solo una opción

Definición	Ponga una X
a. La calidad educativa asegura a todos los niños y niñas la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta.	
b. La calidad educativa es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales e intelectuales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.	
c. La calidad educativa es un derecho fundamental de la educación, a partir del cual todos puedan desarrollar sus conocimientos y competencias, a partir de las características del contexto con lo que se garantice una educación inclusiva y equitativa para todos.	
d. La calidad educativa es un conjunto multidimensional que integra la relevancia, eficacia, la equidad, pertinencia y la eficiencia, por lo que puede ser abordada desde diferentes enfoques.	

e. La calidad educativa es el proceso de mejora de todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y medibles.	
f. La calidad educativa es un proceso de construcción continua en el que los actores educativos son partícipes de y en ella, dado que trabajan de manera continua en los procesos educativos construyéndola desde su contexto y momento histórico	

33. ¿Cuál fue la razón que le motivó a elegir su respuesta sobre calidad educativa? (sólo elija una opción).

Fuente	X
Mi experiencia	
Mi formación académica	
cursos o talleres de actualización docente	
Planes o programas de la SEP	

Condiciones	Mucho	Regular	Poco	Nada
34. El concepto de calidad educativa ha cambiado a lo largo de su experiencia laboral				
35. Considera que cuenta con un concepto claro de calidad educativa				
36. Le cuesta trabajo definir el concepto de calidad educativa				
37. La calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia y relevancia				
38. Cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad educativa				
39. Una escuela de calidad es la que obtiene buenos resultados en pruebas estandarizadas como PISA o ENLACE				
40. Conoces las formas como se han evaluado la calidad educativa en México				
41. En el aula, la enseñanza impartida es coherente con la calidad educativa que promueve la SEP				
42. La enseñanza impartida por los docentes es de calidad educativa				

43. ¿Mencione en qué aspectos o cualidades ha cambiado el concepto de calidad educativa desde que usted es docente?

Gracias por su colaboración

ANEXO (2)

Guía de entrevista a docentes

DENTRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: Busca tipificar las interpretaciones de calidad educativa de los docentes que hacen comprensible el término en el contexto de la Telesecundaria, lo cual permitirá ejemplificar e identificar los componentes que incluyen los docentes al definir la calidad.

Interpretación del termino calidad educativa

1. Podría platicarme que considera como calidad educativa.
2. En pocas palabras podría decirme que debe incluir la calidad educativa, en que aspectos se debe centrar la calidad educativa.
3. ¿Considera que la evaluación estandarizada mide la calidad en educación?

Calidad educativa y la práctica docente

1. ¿De qué manera este concepto que mencionas lo buscas en tu aula (haces que se logre la calidad)?
2. ¿Qué demanda el contexto social de los alumnos, sobre una buena educación – calidad en educación.