
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 81

31 de julio 2017

ISSN 1068-2341

Concepciones sobre Calidad Educativa en el Profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

Jon Olaskoaga-Larrauri
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
España

Carlos Mendoza-Sepúlveda
✉

Elia Marúm-Espinosa
Universidad de Guadalajara (U de G)
México

Citación: Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza-Sepúlveda, C., & Marúm-Espinosa, E. (2017).
Concepciones sobre calidad educativa en el profesorado del Sistema de Educación Media Superior
de la Universidad de Guadalajara. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(81).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2904>

Resumen: Este artículo describe las preferencias de los docentes que trabajan en la Escuela Preparatoria 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara con respecto a las diferentes formas de definir la calidad educativa, y establece una relación entre la adhesión de los docentes a los conceptos de calidad y la actitud con la que han recibido algunas características centrales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se emplean para ello regresiones lineales múltiples que incluyen variables *dummy* entre los regresores y procedimientos *step-wise* en la especificación de los modelos. Las conclusiones apuntan a que la

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 22-1-2017
Revisiones recibidas: 16-6-2017
Aceptado: 30-6-2017

adhesión de los docentes a determinados conceptos de calidad influye favorablemente en las actitudes de los docentes ante la aplicación de la RIEMS y, por tanto, facilita la implementación de la reforma.

Palabras clave: Calidad de la Educación; RIEMS; Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

Conceptions about educational quality among teachers in the High School Educational System at the University of Guadalajara

Abstract: This article describes the preferences of the teachers working in the No. 9 School at the High School Education System of the University of Guadalajara, with respect to the different ways of defining the quality of education. This research establishes a relationship between teachers' adherence to the concepts of quality and their attitudes towards some central features of the Reform of High School Education (RIEMS). We use multiple linear regressions with some dummy variables and stepwise procedures. The conclusions suggest that the teacher's adherence to certain concepts of quality favourably influences the attitudes of the teachers towards RIEMS and, therefore, facilitates the implementation of this reform.

Key words: Educational quality; RIEMS; High School Educational System of the University of Guadalajara

Conceitos sobre qualidade educacional entre professores do Sistema Educacional do Ensino Médio da Universidade de Guadalajara

Resumo: Este artigo descreve as preferências dos professores que trabalham na Escola N° 9 do Ensino Médio da Universidade de Guadalajara, no que se refere às diferentes formas de definição da qualidade da educação. Esta pesquisa estabelece uma relação entre a adesão dos professores aos conceitos de qualidade e suas atitudes em relação a algumas características centrais da Reforma do Ensino Médio (RIEMS). Usamos múltiplas regressões lineares com algumas variáveis falsas e procedimentos passo a passo. As conclusões sugerem que a adesão do professor a certos conceitos de qualidade influencia favoravelmente as atitudes dos professores em relação ao RIEMS e, portanto, facilita a implementação desta reforma.

Palavras-chave: qualidade educacional; RIEMS; Ensino Médio da Universidade de Guadalajara

Introducción¹

En el análisis de las organizaciones se produce una tendencia secular que consiste en prestar una atención creciente a los elementos intangibles. Aspectos como la satisfacción de los empleados, el clima laboral, la cultura o la identidad organizativa pueblan cada vez con mayor densidad los ensayos científicos; y se descubre frecuentemente que estos aspectos actúan como factores que explican otras circunstancias de carácter más material como la capacidad de innovación de las organizaciones o el rendimiento económico de los proyectos empresariales. En el sector educativo se aprecian signos semejantes. Clark (1983), por ejemplo, destacaba la importancia de las creencias, en la que es probablemente su obra más popular, y estudió la presencia y la influencia de los mitos y las sagas en las instituciones universitarias (Clark, 1972); y Bess (1988, p. 86) afirmó que el colegialismo se puede definir, entre otras cosas, como una cultura. Más recientemente, Stensaker (2015) ha alabado la versatilidad del concepto de identidad organizativa para ayudar a comprender tanto las fuerzas que conducen a la estabilidad, como las que contribuyen a la transformación de las instituciones universitarias.

El interés de la literatura por los conceptos de calidad educativa constituye un signo más de la importancia de lo intangible en el sector educativo. Los conceptos de calidad esconden formas diferentes de pensar en las instituciones educativas, de definir sus objetivos y sus formas de funcionamiento. La presencia de nociones diferentes de calidad puede entenderse como la existencia de un campo de batalla simbólico en el que se enfrentan formas diferentes de comprender la educación y de diseñar su futuro (Blanco Ramírez, 2013). En algunas ocasiones un eventual consenso alrededor de estos símbolos puede dar lugar a modas que más tarde desaparecen (Birnbaum, 2000); en otras, los símbolos empleados son el objeto de un debate en torno a la idea de educación que debe predominar o al signo de las políticas que deben aplicarse. Parte de la literatura sobre la calidad en la educación ha proclamado el contenido programático (Wittek & Kvernbekk, 2011) y político (Skolnik, 2010) de las nociones de calidad. Esta “tesis del contenido político” propone, entre otras cosas, que las nociones de calidad que defienden los agentes prefiguran sus demandas en materia de política educativa o condicionan sus reacciones ante las reformas impulsadas por las autoridades educativas locales o nacionales (González Laskibar, 2015).

Este artículo constituye una aportación más a la tesis del contenido político de las nociones de calidad educativa. El caso que se analiza es el de la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) en México. Como objeto político, la reforma es interpretada por los agentes, que desarrollan actitudes más o menos favorables hacia ella, y le atribuyen una influencia en la mejora de la calidad educativa mayor o menor, según el caso. En línea con la tesis del contenido político, se espera que esas actitudes y atribuciones se encuentren relacionadas con la adhesión de los agentes a diferentes nociones de calidad. La evidencia con la que se trabaja en el artículo se ha obtenido de Escuela Preparatoria 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, concretamente de las opiniones de las y los docentes de esta escuela con respecto a la calidad educativa y con respecto a la propia Reforma. El artículo persigue dos objetivos: a) describir las actitudes del profesorado de la Escuela Preparatoria 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara frente a la calidad educativa; y b) conocer si las actitudes favorables

¹ Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad de Guadalajara, y por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) al grupo de investigación ECUALE (GIU: 13/42).

hacia la RIEMS han sido propiciadas por las nociones de calidad compartidas por quienes son docentes de la Escuela.

Tras esta introducción, el segundo apartado de este artículo describe con mayor pormenor el debate sobre la conceptualización de la calidad educativa. El tercero informa sobre el caso de estudio que se propone en el artículo. El cuarto y el quinto apartados explican, respectivamente, los procedimientos y los datos empleados en el análisis. El sexto apartado presenta los resultados obtenidos, ordenados en dos subepígrafes: el primero describe las opiniones que tienen los docentes consultados sobre el modo en que debe entenderse la calidad educativa; y el segundo reúne evidencia de que una adhesión mayor a los conceptos de calidad está relacionada con unas actitudes más favorables hacia el objeto político que se ha elegido en la investigación, la Reforma de la Educación Media Superior. El artículo se cierra con un apartado de conclusiones.

Diversidad Semántica de la Calidad Educativa y Tesis de su Contenido Político

Los sentidos de la expresión “calidad educativa” son más diversos de lo que se pudiera esperar después de tantos años de debate sobre la naturaleza, los objetivos y los métodos de esa labor tan humana que consiste en preparar individuos para que formen (en todos los sentidos) parte de la sociedad en la que habitan.

Casi se puede decir que el único consenso al que han llegado autores y autoras que tratan este tema es el de la propiedad polisémica del término calidad cuando se aplica al dominio de la educación, y muy especialmente al de la educación superior. En 1996, el primer número del *Journal of Philosophy in Education* se dedicó íntegramente a resolver la cuestión de qué debía entenderse por calidad educativa ... y fracasó en su empeño. Blanco Ramírez (2013), Elken (2007, p. 185), Srikanthan y Dalrymple (2003), Lomas (2004), Neave (1994), Harvey y Green (1993), o Vroeijenstijn (1992), entre otros, han expresado la dificultad de acordar un significado unívoco del término y el riesgo que implica emplearlo sin establecer antes las pertinentes cautelas.

Algunos autores han tratado de elucidar el campo semántico del término calidad educativa, revisando los matices que incorpora cada uno de los sentidos que se le atribuyen. La propuesta de Harvey y Green (1993), elaborada con la educación superior en mente, ha sido la de mayor éxito, sirviendo de inspiración a la mayoría de las categorías que la sucedieron (Bertolin, 2015). En ella se registran los siguientes sentidos del término calidad:

- *La calidad como condición excepcional*, en la que se interpreta la calidad como un rasgo exclusivo de unas pocas instituciones, o bien se la vincula a la excelencia, o, al menos, a la superación de determinados estándares en los inputs y en los outputs del proceso educativo.
- *La calidad como perfección o consistencia*, que conduce a la reducción de la probabilidad de que el proceso educativo dé lugar a resultados inconformes.
- *La calidad como adecuación a una finalidad*, que vincula la calidad de la educación a la satisfacción de las expectativas de algún grupo de interés o *stakeholder* de las instituciones educativas.
- *La calidad como entrega de valor por dinero (value for money)*, que considera la calidad de los procesos educativos en función de la eficiencia con la que se emplean los recursos para conseguir un resultado educativo dado.

- *La calidad como transformación*, que es la acepción que prefieren los propios Harvey y Green, y que se refiere a la eficacia con la que el proceso educativo transforma al educando en un sujeto capaz de tomar las riendas de su propia formación.

Por descontado, esta propuesta también ha recibido críticas. Algunas de las más destacadas apuntan a que la definición de la calidad como adecuación a una finalidad carece de contenido hasta el momento en que se especifica la finalidad concreta que se le atribuye a la actividad educativa. Se aduce también que la noción de entrega de valor por dinero puede concretarse de modos muy diferentes dependiendo del punto de vista que se adopte; por ejemplo, el de la administración pública que financia las actividades universitarias o el del estudiante que abona el precio de su matrícula (Marshall, 2016).

A pesar de estos problemas, las categorías de Harvey y Green se han empleado en buena parte de los trabajos empíricos (Jungblut et al., 2015; Lomas, 2004; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015a; Watty, 2006) y doctrinales (Harvey & Stensaker, 2008; Marshall, 2016; Prisacariu & Shah, 2016); que han abordado desde entonces este tema; y de una cosa no cabe duda: esta conceptualización resalta adecuadamente la diversidad conceptual de la calidad educativa.

En artículos recientes, Olaskoaga et al. (2015) y Olaskoaga-Larrauri et al. (2015b) se preguntan por la causa que provoca esta diversidad semántica y se adhieren a una opinión relativamente extendida: las nociones de calidad esconden tras de sí posturas políticas diferentes sobre lo que debe ser la educación; y a la postre posiciones distintas sobre la política educativa y la gestión de las instituciones educativas. Sostienen esta opinión autores como Skolnik (2010), Becher (1999) o Astin (1980). De acuerdo con esta postura, las nociones de calidad “son como las nociones de ‘derecha’ e ‘izquierda’ en el campo de las actitudes políticas y pueden tener la misma utilidad que se atribuye a dichas nociones en la politología” (Olaskoaga et al., 2015b. pp. 97-98). En concreto, las nociones de calidad que sostienen quienes son docentes pueden influir en la percepción que tienen de las reformas que ponen en marcha las autoridades públicas, el grado en que están dispuestos a aceptarlas, o incluso el tipo de reacción que pueden adoptar cuando consideran que no son adecuadas o legítimas.

El Caso de Estudio: La Reforma Integral de la Educación Media Superior y la Escuela Preparatoria 9

La influencia de las nociones de calidad sobre las actitudes que tienen los académicos hacia objetos políticos, como los proyectos de reforma, se testa en este artículo aprovechando la puesta en marcha, aún relativamente reciente, de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México.

La historia de la RIEMS es la de una reforma anunciada que afecta a un nivel del sistema educativo mexicano que se encuentra entre la educación secundaria y la educación superior, y que aparentemente no tiene otra finalidad que la de servir de nexo de unión entre ambos (Fonseca, 2011). Los problemas de la Enseñanza Media Superior (EMS) fueron largamente ignorados (Villa Lever, 2012), hasta que la reforma del nivel secundario, en 2006, desencadenó la necesidad de renovar también el nivel medio superior, cosa que empezó a producirse en el ciclo escolar 2008/09.

La RIEMS proyectaba poner orden en la EMS introduciendo suficientes elementos de homogeneidad entre sus distintos subsistemas, para lo cual se empleó el esquema de las competencias educativas. La introducción de la enseñanza por competencias también pretendía poner al día los métodos pedagógicos en este nivel educativo.

Con la RIEMS nace el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), constituido por todos aquellos centros educativos que cumplen una serie de requisitos y compromisos establecidos en el artículo 5 del acuerdo 480 de la SEP (2009), incluyendo la existencia de una planta docente suficiente y que acredite disponer de las competencias establecidas en el acuerdo 447 del SEP (2008). La reforma supone, por tanto, la evaluación y acreditación de las escuelas a través de una serie de estándares prefijados, y la clasificación de los planteles en cuatro niveles diferentes -desde el nivel IV, hasta el nivel superior, el nivel I- en función de que vayan satisfaciendo y acreditando los estándares establecidos. Se trata de un esquema de aseguramiento de la calidad (*quality assurance*), muy difundido en sistemas educativos de todo el mundo (COPEEMS, 2013), pero que a veces colisiona con la visión del profesorado, que suele ser más partidario de un enfoque de mejora (*quality enhancement*) de la calidad, que de este esquema de aseguramiento (Biggs, 2001; Goff, 2017).

Este artículo valora las actitudes y las reacciones de los académicos ante la RIEMS en un plantel en particular, la Preparatoria 9, dependiente del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). La Preparatoria 9 comenzó a operar en 1991 y actualmente tiene reconocido el Nivel I del SNB. Sus actividades se desarrollan en los municipios de Zapopan y Tlaquepaque, ambos pertenecientes al área metropolitana de Guadalajara (Jalisco). Estudian en el plantel 2,811 alumnos, que son atendidos por 189 docentes, datos que la sitúan como un plantel de tamaño medio, dentro de los que constituyen el SEMS de la UdeG. En éste y otros aspectos, puede darse por entendido que la Preparatoria 9 es bastante representativa del conjunto de los centros educativos que conforman el SEMS.

El profesorado de la Preparatoria 9 constituye un ejemplo de rápida adaptación a los requisitos establecidos en la RIEMS y de fuerte implicación con el proyecto transformador que representa. La favorable actitud de las y los docentes hacia los objetivos de la RIEMS y su implementación se aprecia en datos como los siguientes (que se obtuvieron del trabajo de campo en el que se basa esta investigación):

- El 77% de quienes son docentes de la escuela se declara de acuerdo (o muy de acuerdo) con que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa.
- El 68% afirma estar de acuerdo (o muy de acuerdo) con la manera en que se está aplicando la RIEMS.
- El 64% dice sentirse satisfecho con los resultados educativos que está produciendo la RIEMS.
- El 64% de quienes son docentes está de acuerdo (o muy de acuerdo) con que la RIEMS aborda los principales problemas de la Educación Media Superior.
- Además, el 88% del profesorado de la escuela considera conveniente que ésta forme parte del SNB, y el 85% dice compartir y desarrollar los objetivos de la RIEMS.

Estos datos contrastan con la frialdad con que analistas y agentes que trabajan en el nivel de la EMS han recibido a la reforma (Fonseca, 2011; Lozano Medina, 2015); lo cual anima a preguntarse si existe alguna relación entre la implicación de los docentes de la escuela en la RIEMS y sus preferencias por distintas nociones de calidad educativa.

Metodología de la Investigación

La intención principal de este artículo reside en verificar si las preferencias de los académicos hacia las diferentes nociones de calidad educativa influyen en sus actitudes hacia un objeto político

que en este caso es la Reforma Integral de la Educación media Superior (RIEMS). El modelo que se plantea es el que se muestra esquemáticamente en la figura 1.

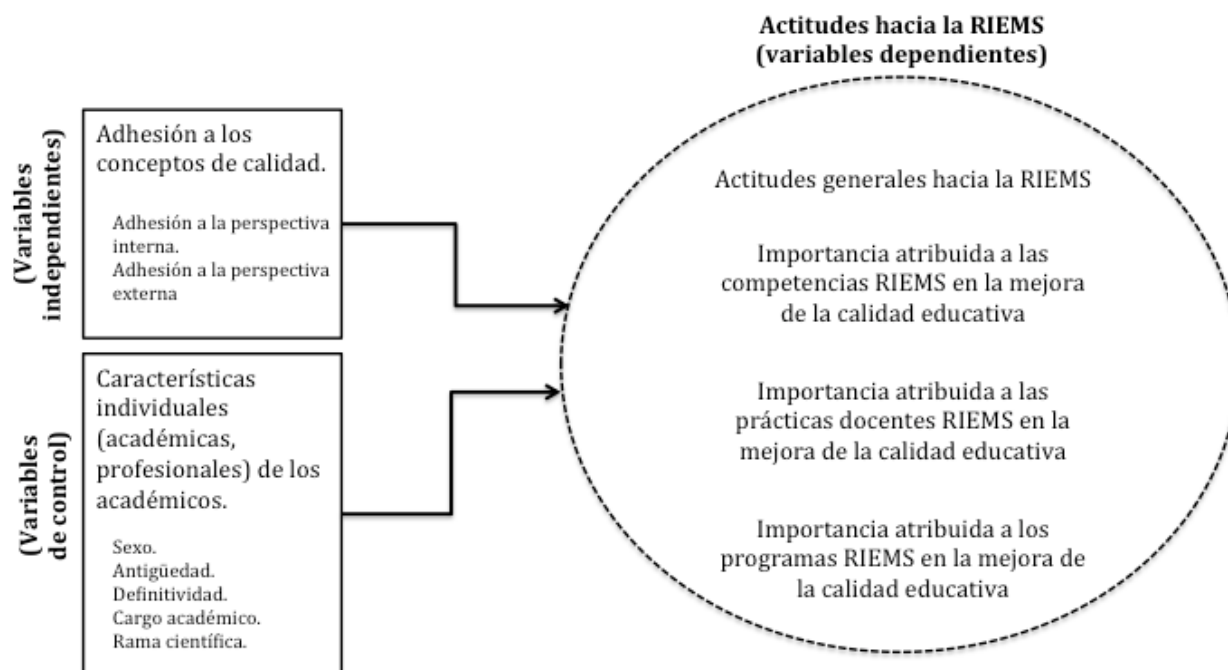


Figura 1. Modelo de influencia de las nociones de calidad en las actitudes hacia la RIEMS de los académicos.

Se adopta en el artículo un enfoque cuantitativo. Las relaciones entre las variables se reconocen mediante regresión lineal múltiple, lo cual implica trabajar con indicadores numéricos de las variables que describen la adhesión de los profesores a los diferentes conceptos de calidad educativa (variables independientes), así como de las que describen sus actitudes hacia distintos aspectos de la RIEMS (variables dependientes).

La operacionalización de las variables independientes se ha basado en trabajos anteriores realizados en la Universidad Mexicana, en general, y en la Universidad de Guadalajara, en particular (Cardona Rodríguez [Coord.], 2011; López Armengol & Colombo [Coords.], 2011; Marúm et al., 2011; Olaskoaga [Coord.], 2009). No obstante, han sido necesarias algunas adaptaciones (ver tabla 2). A su vez, esos trabajos se basaron en la propuesta de conceptos de calidad de la educación superior de Harvey y Green (1993). Esta conceptualización pudiera parecer inadecuada por referirse a un nivel educativo diferente (educación superior) del que se considera en esta investigación (educación media superior); sin embargo, los sentidos que estos autores otorgan a la calidad educativa son fácilmente extrapolables a la educación media superior.

Tabla 1

Operacionalización de los conceptos de calidad de Harvey y Green (1993) en el cuestionario

Conceptos de calidad originales (Harvey y Green, 1993)	¿Qué es la calidad? En investigaciones anteriores sobre la Universidad de Guadalajara	¿Qué es la calidad? En esta investigación
Excelencia y estándares académicos	... el cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.	... el cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.
<i>Value for money</i> (eficiencia)	... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.
Adecuación a una finalidad	... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. ... satisfacer las expectativas de todos los involucrados. ... satisfacer las expectativas de los alumnos y los empleadores.	... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara ... satisfacer las expectativas de las instituciones de educación superior a las que ingresan los egresados. ... satisfacer las expectativas de las empresas que emplean a los egresados. ... satisfacer las expectativas de los estudiantes.
Transformación del estudiante	... desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia transformación. ... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	... desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia transformación. ... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

Fuente: De las nociones operativas de calidad en investigaciones anteriores, (Marúm et al., 2011, DOCALE).

Las preferencias de los docentes por estos conceptos de calidad se han resumido en dos factores aplicando Análisis de Componentes Principales (ACP). Los factores obtenidos del ACP se han empleado como variables independientes en las regresiones.

Tabla 2

Factores resultantes del Análisis de Componentes Principales sobre las variables de adhesión a conceptos de calidad.

Factores	Variables originales en el cuestionario
<p>Factor 1. Objetivos académicos (perspectiva interna). Valor propio: 4,711 % acumulado de varianza explicada: 58,891 α Cronbach: 0,892</p>	<p>... el cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.</p> <p>... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.</p> <p>... desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia transformación.</p> <p>... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.</p>
<p>Factor 2. Satisfacción de las expectativas de los stakeholders (perspectiva externa). Valor propio: 1,072 % acumulado de varianza explicada: 72,287 α Cronbach: 0,830</p>	<p>... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.</p> <p>... satisfacer las expectativas de las instituciones de educación superior a las que ingresan los egresados.</p> <p>... satisfacer las expectativas de las empresas que emplean a los egresados.</p> <p>... satisfacer las expectativas de los estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Del lado de las variables dependientes se ha trabajado con cuatro escalas que miden, respectivamente:

- El grado en que cada docente presenta una actitud favorable a la RIEMS.
- La importancia que tienen las competencias profesionales RIEMS para conseguir la calidad educativa, en opinión de cada docente consultado.
- La influencia en la calidad que los docentes consultados atribuyen a las prácticas docentes auspiciadas por la RIEMS.
- La influencia sobre la calidad educativa que cada profesor atribuye a los planes y programas asociados al desarrollo de la RIEMS, incluyendo tanto los de alcance federal (PROFORDEMS, CERTIDEMS y ECODEMS), como los de alcance local, diseñados y promovidos por las autoridades correspondientes en el SEMS de la UdeG y en la escuela estudiada.

Las cuatro escalas empleadas cumplen con los estándares de fiabilidad basados en los valores del α de Cronbach (Easterby-Smith et al., 2002; Hair et al., 2010; Sweet & Grace-Martin, 2008) (ver tabla 3). Por su parte, el Análisis de Componentes Principales dio lugar, en cada una de las cuatro escalas, a un único factor con valor propio superior a la unidad; ese factor se empleó para resumir la posición de cada individuo en las escalas.

Tabla 3

Construcción de las variables dependientes: escalas de actitudes de la RIEMS

Variables dependientes	Variables originales (encuesta)
Actitudes generales favorables a la RIEMS Varianza explicada: 70,9% α de Cronbach: 0,896	Pregunta: La actitud de quienes son docentes frente a la RIEMS es... Comparto y desarrollo los objetivos de la RIEMS. Estoy conforme con la forma en que se está implementando la RIEMS. Me siento satisfecho con los resultados educativos que hasta el momento está ofreciendo la RIEMS. Considero que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa. Considero que la RIEMS aborda los principales problemas de la educación media superior
Importancia atribuida a las competencias RIEMS en la mejora de la calidad educativa Varianza explicada: 90,1% α de Cronbach: 0,984	Pregunta: El cumplimiento de esta competencia es importante para garantizar la calidad educativa Competencias Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
Importancia atribuida a las prácticas docentes RIEMS en la mejora de la calidad educativa Varianza explicada: 76,8% α de Cronbach: 0,981	Pregunta: Creo que esta práctica docente es importante para garantizar la calidad de la enseñanza Prácticas: Evaluación diagnóstica al inicio del curso. Motivación del alumnado al aprendizaje. Utilización de textos en otros idiomas. Resolución de conflictos en el aula. Planeación colegiada. Enfoque por competencias. Enfoque constructivista de la enseñanza. Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el aula. Comunicación con los alumnos por medios electrónicos fuera del aula. Promoción de ambientes de aprendizaje. Evaluación de los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo. Autoevaluación. Evaluación por pares académicos. Innovación educativa. Diseño de materiales didácticos. Asesoramiento a los alumnos sobre el uso de la biblioteca. Seguimiento académico individualizado de los alumnos. Diseño y utilización de mecanismos de autoevaluación y evaluación de los alumnos. Diseño de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios.

Tabla 3 (Cont.)

Construcción de las variables dependientes: escalas de actitudes de la RIEMS

Variables dependientes	Variables originales (encuesta)
Importancia atribuida a los programas formativos y la planeación institucional en la mejora de la calidad educativa	Pregunta: Considero que el plan o programa es un factor importante que impulsará la calidad educativa.
Varianza explicada: 62,5%	Planes o programas: PROFORDEMS. CERTIDEMS. ECODEMS. Plan de Desarrollo vigente del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Plan de Desarrollo vigente de la Escuela Preparatoria n°. 9.
α de Cronbach: 0,847	Escala*: Cinco respuestas entre “Completamente en desacuerdo” y “Completamente de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre cada una de las cuatro variables dependientes y las variables independientes se ha identificado empleando regresión múltiple. Se decidió incluir en los modelos una serie de variables de control vinculadas a las características sociales y profesionales del personal docente docentes: el sexo; la antigüedad en el ejercicio de la docencia; el carácter definitivo del puesto; la posesión de un cargo académico; y la pertenencia a un departamento de ciencias (incluyendo en esta categoría a las ciencias naturales, las de la salud, y las matemáticas). La inclusión de estos controles obedece a la intuición de que dichas variables podrían condicionar la percepción que el profesorado tiene de la reforma. Por ejemplo, las actitudes hacia la RIEMS podrían ser diferentes entre las personas que disponen de un cargo académico, con respecto a las que no lo ejercen tal y como se desprende de los trabajos que encuentran diferencias en los planteamientos de estos dos grupos de agentes (Goff, 2017; Olaskoaga-Larrauri et al., 2015a); o entre los profesores de determinadas disciplinas de carácter más técnico o profesional que entre los de otras ramas disciplinares (tal como señalan, entre otros, Kekale, 2003; o Becher, 1999).

A posteriori, la especificación de cada modelo fue resultado de aplicar un procedimiento de eliminación iterativa (step-wise) de regresores. Este método consiste en ir eliminando regresores cuando éstos no aportan calidad al ajuste. El método se puede aplicar tanto considerando la significatividad individual del regresor, como considerando la aportación de cada regresor a la significatividad conjunta del modelo. En este caso se ha trabajado con la segunda variante del método *step-wise*, y se han empleado pruebas de significatividad F. El criterio consiste en comenzar con la totalidad de los regresores y probar si la eliminación del menos significativo empeora sensiblemente la calidad del ajuste (se empleó una sensibilidad de 0,1). Cuando no ocurre así, se elimina el regresor y se prueba con el siguiente; en caso contrario, se trabaja con una especificación que contemple todos los regresores no eliminados. La significatividad final del modelo se valora con una prueba F. En la literatura los métodos *step-wise* han recibido duras críticas: se les acusa de sustituir la ignorancia del investigador sobre cuáles son las variables relevantes del modelo (Leamer, 1985); y también se ha puesto en tela de juicio la idoneidad de las pruebas de significatividad convencionales en este tipo de modelos (Pope & Webster, 1972). A pesar de ello, la aplicación de estos métodos se ha considerado legítima en este trabajo dado que afectan exclusivamente a las

variables de control, es decir, no trastocan el planteamiento apriorístico sobre la influencia de la adhesión a los conceptos de calidad educativa en las actitudes de los individuos hacia la RIEMS.

Los Datos

La evidencia que sostiene este artículo procede de una encuesta a docentes de la Escuela Preparatoria 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. El cuestionario fue elaborado por los autores del artículo, aunque se apoyó en trabajos anteriores sobre la conceptualización de la calidad de la educación superior en México (Cardona et al., 2009; Marúm et al., 2011).

El cuestionario, que fue sometido a la discusión de un panel de expertos y a una prueba piloto, incluye varias secciones:

Una sección sobre las actitudes hacia la RIEMS; una sobre las competencias del profesorado establecidas en el Acuerdo 447 de la SEP (2008), que plantea preguntas sobre el apoyo recibido por el profesorado en el desarrollo de dichas competencias, así como su opinión sobre el grado en que han sido efectivamente asimiladas y su incidencia en la mejora de la calidad educativa; otra sección pregunta en términos similares sobre las prácticas docentes auspiciadas por la RIEMS; la encuesta también contiene un apartado sobre el conocimiento que tiene la planta docente sobre los planes y programas mediante los que se aplica la RIEMS -incluyendo planes federales y los de la propia Universidad de Guadalajara y la Escuela Preparatoria 9-, la eficacia que les atribuyen y su influencia en la mejora de la calidad educativa; finalmente, una sección del cuestionario se destina a conocer el grado de satisfacción que obtiene el personal docente con su participación en los citados programas.

El cuestionario incluye, además, dos secciones de carácter general que tratan de captar el clima laboral en el que se está desarrollando la reforma en la Escuela. La primera de ellas solicita al profesorado que declare su grado de acuerdo, o desacuerdo con varias definiciones de calidad educativa basadas en los conceptos de Harvey y Green (1993). En la segunda se les pregunta sobre su grado de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo.

La obtención de la información se realizó con vocación censal. Se obtuvieron 176 respuestas de 184 profesores que componen la plantilla de la escuela (ver caracterización de la muestra en la tabla 1). La totalidad del profesorado se mostró dispuesto a cooperar y la falta de respuesta se corresponde exclusivamente con situaciones de baja o licencia laboral.

El análisis de los resultados que sigue a este apartado consta de dos vertientes, una de carácter estrictamente descriptivo y otra de vocación más relacional. En la fase puramente descriptiva se emplean las frecuencias de respuestas con el objeto de relatar el grado en que diferentes actitudes se encuentran extendidas entre docentes de la Escuela. También se utiliza el Análisis Factorial, en su modalidad de Análisis de Componentes Principales, con el objeto de esclarecer la estructura interna de las respuestas. Para el análisis relacional se emplean regresiones múltiples. Todas las herramientas estadísticas se han aplicado con ayuda del paquete estadístico SPSS.

Tabla 4
Caracterización de la muestra (N= 176).

	Frecuencia a (n)	Frecuencia (%)		Frecuencia a (n)	Frecuencia (%)
Sede			Certidems		
Briseño	132	75.0	Sí	121	68.8
Santa Anita	44	25.0	No	55	31.3
Sexo			Tipo de contrato		
Mujer	93	52.8	Titular A	11	6.3
Hombre	83	47.2	Titular B	13	7.4
Edad (media = 41 años)			Titular C	2	1.1
Menos de 30	26	14.8	Asociado A	10	5.7
De 30 a 39	48	27.2	Asociado B	17	9.7
De 40 a 49	65	36.9	Asociado C	6	3.4
De 50 a 59	32	18.1	Asignatura A	20	11.4
Más de 60	5	3	Asignatura B	87	49.4
Último nivel de estudios			Asignatura C	1	0.6
Licenciatura	91	51.7	Asistente B	3	1.7
Maestría	67	38.1	Asistente C	6	3.4
Doctorado	15	8.5	Carga horaria		
Técnico	3	1.7	Hasta 12 horas	70	39.7
Grado académico			De 13 a 24 horas	64	36.2
No dispone de licenciatura	19	10.8	De 25 a 36 horas	27	15.3
Licenciatura	101	57.4	Más de 36 horas	15	8.5
Maestría	50	28.4	Departamento		
Doctorado	6	3.4	Ciencias Naturales y de la Salud	47	26.7
Tipo de nombramiento			Comunicación y Aprendizaje	34	19.3
Tiempo Completo	40	22.7	Humanidades y Sociedad	62	35.2
Medio tiempo	12	6.8	Matemáticas	20	11.4
Por horas	124	70.5	Sociotecnología	13	7.4
Definitividad			Cargo académico		
Definitivo	72	40.9	Sí	113	64.7
No definitivo	104	59.1	No	63	35.8
Profordems					
Sí	131	74.4			
No	45	25.6			

Fuente: Elaboración propia.

Los Resultados

Adhesión a los Conceptos de Calidad Educativa

El primer objetivo de esta investigación consiste en describir las preferencias de quienes son docentes de la Escuela Preparatoria 9 por los distintos conceptos de calidad educativa. Dada similitud entre las definiciones operativas y las escalas empleadas en esta investigación y las de investigaciones anteriores sobre las opiniones de docentes universitarios en el conjunto de la Universidad de Guadalajara (UdeG), es posible ofrecer una visión comparada de las opiniones en dos niveles educativos (el de la educación media superior y el de la educación superior).

En el trabajo de Marúm et al. (2011), que recogía las opiniones de los profesores universitarios de la UdeG, las respuestas de los encuestados sobre su identificación con cada definición operativa de calidad se cometieron al un Análisis de Componentes Principales (ACP) con los resultados que se resumen en la tabla 3. El análisis sugiere que la excelencia y los estándares académicos, la eficiencia y la misión de la institución son conceptos que se agrupan en el mismo factor. Por otro lado, el análisis respeta la clasificación a priori de las demás variables operativas, es decir, la que se desprende de la conceptualización de Harvey y Green (1993): los conceptos asociados al cumplimiento de una finalidad aparecen agrupados en el mismo factor, lo mismo que los que operacionalizan la noción de la calidad educativa como eficacia en la transformación del estudiante.

Tabla 5

Resultados del análisis ACP. Nociones de calidad entre los docentes universitarios de la UdeG.

Resultados del ACP	Conceptos operativos	Conceptos de Harvey y Green (1993)
Factor 1. Eficacia en el cumplimiento de los objetivos y estándares establecidos	Cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos. Conseguir la eficiencia. (Cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.)	Excelencia y estándares académicos. <i>Value for money</i> (Eficiencia)
Factor 2. Satisfacción de las expectativas de los <i>stakeholders</i>	Expectativas de alumnos y empleadores. Expectativas del conjunto de los <i>stakeholders</i> .	Adecuación a una finalidad
Factor 3. Poder transformador de la enseñanza	Desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia. Formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	Transformación del estudiante

Fuente: Marúm et al. (2011).

En suma, y de acuerdo con este análisis, las y los docentes universitarios en la UdeG admiten tres niveles de objetivos para la actividad que desarrollan: a) los de la comunidad académica en su vertiente educativa: la transformación del estudiante; b) los de la institución individual para la que trabajan, y que identifican con la consecución de estándares académicos y el uso eficiente de los recursos económicos; y c) los del estudiantado y otros *stakeholders* externos a la universidad. Ahora bien, si cualquiera de estos objetivos otorga sentido a la educación universitaria, no es menos cierto que las y los docentes consultados se muestran de acuerdo con ellos en desiguales proporciones. Una mayoría considerable, en torno a un 86%, se adhiere a la idea de que la calidad de la educación universitaria se vincula a la transformación del estudiante, mientras que proporciones menores, entre el 74% y el 50%, se muestran de acuerdo con el resto de los objetivos.

Comparados con los anteriores resultados, los que se obtuvieron de las y los docentes que trabajan en la Educación media Superior (en la Escuela Preparatoria 9) presentan algunas similitudes, pero también notables diferencias (ver tablas 4 y 5).

Tabla 6

Resultados del Análisis de Componentes principales a la respuestas de los docentes en la escuela n° 9.*

	Factor 1	Factor 2
% acumulado de varianza explicada	58.891	72.287
Valor propio	4.711	1.072
La calidad consiste principalmente en ...		
... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.	0.821	0.221
... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	0.839	0.294
... el cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.	0.731	0.491
... desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia transformación.	0.864	0.178
... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	0.173	0.825
... satisfacer las expectativas de las empresas que emplean a los egresados.	0.167	0.807
... satisfacer las expectativas de las instituciones de educación superior a las que ingresan los egresados.	0.399	0.745
... satisfacer las expectativas de los estudiantes.	0.466	0.629

Fuente: Elaboración propia.

* El Análisis de Componentes principales se ha aplicado a los equivalentes numéricos de las respuestas dadas por los docentes de acuerdo con la siguiente recodificación: “Completamente en desacuerdo”=1 “Parcialmente en desacuerdo”=2; ...; “Completamente de acuerdo” =5.

El parecido entre ambos conjuntos de resultados se observa, entre otras cosas, en que la agrupación de los conceptos operativos en componentes principales es bastante consistente con la

conceptualización, a priori, de Harvey y Green. Así, los términos vinculados a la noción de transformación están muy asociados al mismo factor (n° 1), lo mismo que la mayoría de los conceptos asociados a la consecución de una finalidad lo están al factor n° 2. La excepción a esta regla es coincidente en ambas investigaciones: el cumplimiento de la misión establecida por la institución (en el caso de la Escuela Preparatoria 9, la misión del SEMS de la UdeG) termina encuadrándose en un factor diferente al que agrupa el resto de los objetivos de los *stakeholders*.

Las diferencias comienzan precisamente por el lugar en el que se encuadra el cumplimiento de la misión que establece para sí la institución educativa. El profesorado del nivel superior tiende a asociar la satisfacción de la misión al cumplimiento de los estándares académicos, pero no al objetivo de la transformación de los estudiantes, ni tampoco a la difusión del compromiso social entre ellos. El profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG, en cambio, sí reconoce la vinculación entre la misión del propio sistema, los estándares académicos, y el objetivo de la transformación del estudiante.

Tabla 7

Resultados del análisis ACP. Nociones de calidad en la Escuela Preparatoria n° 9 del SEMS de la UdeG

Resultados del ACP	Conceptos operativos	Conceptos de Harvey y Green (1993)
Factor 1. Objetivos académicos (perspectiva interna)	<p>Desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia.</p> <p>Formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.</p> <p>Cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.</p> <p>(Cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara).</p>	<p>Transformación del estudiante</p> <p>Excelencia y estándares académicos.</p>
Factor 2. Satisfacción de las expectativas de los <i>stakeholders</i> (perspectiva externa)	<p>Conseguir la eficiencia.</p> <p>Satisfacer las expectativas de las empresas que emplean a los egresados.</p> <p>Satisfacer las expectativas de las instituciones de educación superior a las que ingresan los egresados.</p> <p>Satisfacer las expectativas de los estudiantes.</p>	<p>Adecuación a una finalidad.</p> <p><i>Value for money</i> (Eficiencia).</p>

Fuente: Elaboración propia.

De hecho, del análisis de las respuestas en la Escuela Preparatoria 9 se obtienen dos factores en lugar de tres. De la relación entre estos factores y los conceptos operativos se deduce que, para las y los docentes consultados, la misión declarada del SEMS de la UdeG es compatible con los objetivos de transformación del estudiante y también con la satisfacción de los estándares académicos (algo que no ocurría con el profesorado del nivel universitario); y todos esos objetivos conforman una misma dimensión semántica del término calidad educativa que se caracteriza por adoptar un punto de vista interno a la institución educativa.

Tabla 8

Adhesión de los profesores a los diferentes conceptos de calidad educativa

La calidad consiste principalmente en ...	FRCA ¹	FRA ²	Valor medio ³	Desviación típica ³
... desarrollar las capacidades del estudiante para que éste pueda avanzar en su propia transformación.	69.3	88.6	4.40	1.17
... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	60.2	85.8	4.28	1.17
... el cumplimiento y la mejora de estándares académicos establecidos.	55.7	85.2	4.23	1.15
... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.	46.6	81.8	4.05	1.25
Objetivos académicos (perspectiva interna) (promedio)	58.0	85.4	4.2	-
... satisfacer las expectativas de las instituciones de educación superior a las que ingresan los egresados.	32.4	69.9	3.69	1.33
... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	32.4	67.6	3.65	1.35
... satisfacer las expectativas de los estudiantes.	32.4	66.5	3.69	1.30
... satisfacer las expectativas de las empresas que emplean a los egresados.	21.6	59.7	3.39	1.34
Satisfacción de las expectativas de los stakeholders (perspectiva externa) (promedio)	29.7	65.9	3.6	-

Fuente: Elaboración propia.

¹ Frecuencia relativa de respuestas “completamente de acuerdo”.

² Frecuencia relativa de respuestas “parcialmente de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

³ El valor medio y la desviación típica se obtienen recodificando las respuestas en valores numéricos siguiendo la regla siguiente: “Completamente en desacuerdo”=1 “Parcialmente en desacuerdo”=2; ... “Completamente de acuerdo” = 5.

En cambio, y por su posición en los ejes derivados del ACP, la eficiencia es, para el profesorado consultado, una expectativa más de los *stakeholders*; es decir, se trata de una preocupación que la institución asume de un modo vicario, o sea, una restricción que opera desde fuera de ella, y que se percibe separada de los objetivos educativos y de la misión de la Escuela, lo mismo que la satisfacción de las expectativas de los estudiantes y de otros *stakeholders* externos. Esta segunda perspectiva puede calificarse de visión externa de la calidad (aunque en ella también tienen cabida las expectativas del estudiantado que son agentes que participan internamente de las actividades del centro educativo).

En realidad, ambas interpretaciones (interna y externa) de la calidad educativa son hasta cierto punto compatibles y más o menos aceptadas por quienes son docentes. Los conceptos ligados a la aproximación interna son válidas para una parte sustancial del profesorado consultado que va desde el 81,8% hasta el 88,6% (ver tabla 6). El mismo grupo de individuos no se muestra tan mayoritariamente a favor de considerar que la satisfacción de las expectativas de las y los estudiantes, o de sus futuros empleadores, o de las universidades que reciben a los egresados de la enseñanza media, sea un sinónimo de calidad educativa. No obstante, esta segunda interpretación, la externa, recibe adhesiones de más de la mitad de los consultados, que las interpreta como signos de calidad; y debe entenderse que para muchos docentes son perfectamente compatibles con los objetivos particulares del SEMS y con los más generales de la educación.

Adhesión a los Conceptos de Calidad y Actitudes hacia la RIEMS

Del apartado anterior se deduce que el clima laboral de la escuela estudiada, y por extensión el del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG, refleja la conformidad de la plantilla docente con los objetivos establecidos para el SMES y con los estándares académicos que guían su funcionamiento, todos ellos vinculados a una perspectiva de la calidad educativa ampliamente respaldada por el colectivo.

No obstante, la literatura sobre el contenido político de los conceptos de calidad señala que éstos reflejan las preferencias individuales sobre los objetivos que deben asumir las instituciones educativas y la dirección que deben tomar las políticas educativas (Olaskoaga et al., 2015b; Skolnik, 2010). En este apartado se recopila evidencia de que la preferencia individual por determinados conceptos de calidad está asociada con las actitudes que los docentes mantienen ante la RIEMS y con sus atribuciones sobre la eficacia de dicha reforma.

La tabla 8 muestra los resultados de cuatro regresiones múltiples que se han llevado a cabo siguiendo los criterios descritos en el apartado metodológico. Cada regresión resume la influencia de la adhesión a las dimensiones de la calidad (perspectiva interna y perspectiva externa) descritas en el apartado anterior -y de otras características individuales de los docentes- en una faceta diferente de la actitud hacia la RIEMS: la actitud general favorable a la RIEMS; la importancia atribuida a las competencias docentes en la consecución de la calidad educativa, la importancia atribuida a las prácticas docentes, y la importancia atribuida a los planes y programas en la mejora de la calidad educativa.

Obsérvese en la tabla que algunos de los regresores son variables binarias o *Dummy*. En estos casos se indica cuál es la categoría que actúa como referencia. Por ejemplo, la referencia de la variable “departamento” es “ciencias”, esto quiere decir que los individuos que pertenecen a los departamentos de ciencias manifiestan una tendencia a tener actitudes más favorables a la RIEMS (obsérvese que el coeficiente es positivo y significativamente distinto de cero) que los docentes que pertenecen a cualesquiera otros departamentos.

Tabla 9
Influencia de la adhesión a los conceptos de calidad en las actitudes frente a la RIEMS*.

Regresores	Actitudes favorables a RIEMS	Importancia atribuida a Competencias docentes RIEMS	Importancia atribuida a Prácticas docentes RIEMS	Importancia atribuida a Planes y programas
Factor 1. Perspectiva interna en la conceptualización de la calidad educativa	0.432 (0.000)	0.247 (0.001)	0.302 (0.000)	0.244 (0.001)
Factor 2. Perspectiva externa en la conceptualización de la calidad educativa	0.428 (0.000)	0.174 (0.017)	0.217 (0.002)	0.256 (0.000)
Sexo: Hombre			-0.275 (0.050)	
Departamento: Ciencias	0.322 (0.010)			0.278 (0.058)
Constante	-0.123 (0.108)	0.000 (1.000)	0.130 (0.177)	-0.106 (0.241)
R ²	0.383	0.092	0.162	0.138
R ² Corregida	0.372	0.081	0.148	0.123
Prueba F de significatividad conjunta	35.627 (0.000)	8.017 (0.000)	11.112 (0.000)	9.159 (0.000)

Fuente: Elaboración propia.

* Los valores entre paréntesis expresan la significatividad (*p*) de cada coeficiente a través de la prueba estándar t, excepto en la última fila, relativa a la significatividad conjunta de acuerdo con una prueba F.

Según estos resultados, la antigüedad en el ejercicio de la docencia, la posesión de un cargo académico y la definitividad en el puesto son variables que no influyen en la valoración que los docentes tienen de la RIEMS, dado que han sido eliminadas por el procedimiento *step-wise*. En realidad son muy pocas las variables socio-profesionales que ejercen algún tipo de influencia sobre este particular: los profesores de los departamentos de ciencias mantienen actitudes más favorables hacia la RIEMS; y, a diferencia de las mujeres, los hombres tienden a atribuir un efecto menor a las prácticas docentes de RIEMS en la calidad educativa (en este caso, el resultado se encuentra en el límite de la significatividad estadística).

La escasa influencia de las variables individuales en las actitudes hacia la RIEMS hace más destacable, si cabe, el efecto significativo, homogéneo y generalizado que la adhesión a los conceptos de calidad tiene en todas las regresiones. Cuanto más alto puntúan los docentes en su adhesión a cualquiera de los dos sentidos de calidad educativa, más favorable es su predisposición hacia la RIEMS, mayor es la influencia que atribuyen a las competencias RIEMS y a las prácticas RIEMS en la calidad educativa, y más necesarios les parecen los planes federales y locales para alcanzar los objetivos de la reforma.

Conclusiones

Este artículo ha descrito la manera en que la plantilla docente de la Escuela 9 de la SEMS de la UdeG interpreta la calidad educativa. La inmensa mayoría de las personas que trabajan como docentes en este plantel entiende que la calidad tiene que ver con que se alcancen determinados estándares académicos, porque esa es la mejor medida de que se está consiguiendo que los estudiantes avancen en su madurez personal e intelectual, y de que asuman un compromiso social. Además, la plantilla de la escuela interpreta que estos objetivos son perfectamente compatibles con la misión que la SEMS se establece expresamente para sí misma. Esta última conclusión podría descalificarse por trivial, dado que el SEMS cita en su declaración oficial de misión que “forma integralmente a los estudiantes con alto compromiso social para participar proactivamente en la sociedad y en el mundo globalizado...”². Sin embargo, se ha localizado en otras instituciones educativas que su profesorado no es tan proclive a conformarse con una lectura literal de la misión declarada por su institución, bien sea por desconocimiento de la misma, bien por falta de confianza en que la misión declarada refleje con absoluta fidelidad los objetivos últimos de la institución y los que la dirigen (Cardona, 2009).

Por otro lado, el análisis de los datos indica que una parte importante de la plantilla docente está dispuesta a aceptar que la calidad educativa se mide también por la capacidad de las instituciones de educación para satisfacer las expectativas de individuos que no trabajan en ellas. Las presunciones habituales con respecto al hermetismo de quienes son académicos frente a las demandas sociales parece que no caben en esta Escuela ni, por extensión, en la SEMS de la UdeG.

El objetivo principal de este artículo consistía en descubrir si la adhesión a los conceptos de calidad influye en la actitud que las y los docentes muestran hacia la RIEMS y los mecanismos a través de los cuales actúa. La evidencia reunida confirma que es así y de ello se extraen dos conclusiones. La primera, en el orden de la investigación académica, consiste en confirmar, o al menos añadir evidencia favorable a la tesis del contenido político de los conceptos de calidad. Es decir, hay evidencia de que los conceptos de calidad prefiguran las actitudes de estos agentes con respecto a las medidas de política y gestión que afectan a las instituciones en las que trabajan.

La segunda conclusión opera en un orden más práctico y atañe a los diseñadores de las políticas educativas y los gestores que se ocupan de implementarlas: las actitudes que las y los docentes adoptarán con respecto a las políticas educativas o los planes de gestión pueden verse cuando se conocen sus preferencias en materia de calidad educativa. Lo cual implica que disponer información sobre las actitudes de quienes son docentes en materia de calidad educativa es útil para gestores y políticos, que pueden emplear dicha información para adaptar sus planes y programas y lograr de ese modo que se apliquen con mayor eficacia.

No obstante, esta segunda conclusión sufre una importante limitación: aunque el trabajo estadístico que se ha realizado en este artículo parece probar que la adhesión a los conceptos de calidad influye en la actitud de profesores y profesoras ante las reformas, la calidad de los ajustes empleados señala que la capacidad de predicción de los modelos es escasa; es decir, que las actitudes del personal docente dependen también y fundamentalmente de otros factores, quizá de carácter personal, que les llevan o no a mostrarse conformes con los objetivos y los medios que se establecen en los planes y las políticas educativas.

² Así reza la misión del SEMS de la UdeG, de acuerdo con su página web oficial. Ver enlace <http://www.sems.udg.mx/mision-vision>.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a los dos evaluadores anónimos que revisaron un primer borrador de este artículo. Cualquier error u omisión en su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores.

Referencias

- Astin, A. (1980). When does a college deserve to be called 'high quality'? *Current Issues in Higher Education*, 2(1), 1-9.
- Becher, T. (1999). Quality Assurance and disciplinary differences. *Australian University Review*, 37(1), 1-7.
- Bertolin, J. C. (2015). Diversity of Conceptions to the Relentless Conceptual Subjectivity. *Creative Education*, 6, 2410-2421. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.622247>
- Bess, J. L. (1988). *Collegiality and Bureaucracy in the modern university*. New York: Mc Graw Hill.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1004181331049>
- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blanco Ramírez, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19(2), 126-141. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>.
- Cardona Rodríguez, A. (Coord.) (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200008>.
- Cardona Rodríguez, A., Barrenechea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J. J., & Olascoaga Larrauri, J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas, *Education Policy Analysis Archives*, 17 (10), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275019727010/>.
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178-184. <http://dx.doi.org/10.2307/2393952>.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Los Ángeles: University of California Press.
- COPEEMS. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato*. Disponible en: <http://www.copeems.mx/docs/Manual3-270613-V7.pdf>.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Lowe, A. (2002). *Management research: An introduction* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Elken, M. (2007). *QU Trends 1995–2006. Literature overview*. Oslo: University of Oslo.
- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 13, 44-52.
- Goff, L. (2017). University administrators' conceptions of quality and approaches to quality assurance. *Higher Education*, 74(1), 179-195. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0042-8>.
- González Laskibar, X. (2015). *Investigaciones sobre calidad, organización y satisfacción laboral en la universidad pública española*. Tesis Doctoral. Departamento de Organización de Empresas. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. C., & Anderson, R. E. (2010): *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Saddle River: Pearson Prentice Hall.

- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>.
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>.
- Kekale, J. (2003): Conceptions of Quality in Four Different Disciplines. *Tertiary Education and Management*, 8(1), 65-80. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017947005085>.
- Leamer, E. E. (1985). Sensitivity analyses would help. *The American Economic Review*, 75(3), 308-313.
- Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 157-165. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880410561604>.
- López Armengol, M., & Colombo, M. P. (Coords.) (2011). *Hacia una educación superior de calidad (volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. La Plata: EDULP.
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37, 108-124.
- Marshall, S. (2016). Quality as sense-making. *Quality in Higher Education*, 22(3), 213-227. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2016.1263924>.
- Marúm, E., Curiel, F., Padilla, R., Rosario, V. M., Robles, M^a L., & Partida, M^a I. (2011). El profesorado mexicano universitario ante la calidad de la educación superior: Factores determinantes. En A. Cardona Rodríguez (Ed.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Neave, G. (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 29(2), 115-34. <http://dx.doi.org/10.2307/1561636>.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Barrenetxea-Ayesta, M., Cardona-Rodríguez, A., Mijangos-del-Campo, J., & Barandiaran-Galdós, M. (2015a). Between efficiency and transformation: the opinion of deans on the meaning of quality in Higher Education. *European Journal of Education*, 51(2), 257-269. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12141>.
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., & Barrenetxea-Ayesta, M. (2015b). Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality. *Higher Education*, 69, 673-691. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9796-z>.
- Olaskoaga, J. (Coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: EDULP.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., & Partida, I. (2015): La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(1), 85-102.
- Pope, P. T., & Webster, J. T. (1972). The use of an F-statistic in stepwise regression procedures. *Technometrics*, 14(2), 327-340. <http://dx.doi.org/10.2307/1267425>.
- Prisacariu, A., & Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher education*, 22(2), 152-166. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>.
- SEP. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Gobierno de la República. México. 29 de octubre.

- SEP. (2009). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Gobierno de la República. México. 23 de enero.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-22-5kmlh5gs3zr0>.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17(3), 126-136. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540310467804>.
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69, 103-115. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9763-8>.
- Sweet, S. A., & Grace-Martin, K. (2008). *Data analysis with SPSS: A first course in applied statistics* (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Villa Lever, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, 34, 170-175.
- Vroeijenstijn, T. (1992). *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. Londres: Falmer Press.
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291-301. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320601051101>.
- Wittek, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>.

Sobre los Autores

Jon Olaskoaga-Larrauri

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

jon.olaskoaga@ehu.es

Jon Olaskoaga-Larrauri es Doctor en Economía y Profesor Titular de la Universidad del País Vasco. Las líneas de investigación en las que trabaja son el análisis comparado de los Estados de Bienestar y la gestión de las Instituciones de Educación Superior, con especial interés por la gestión de la calidad.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3095-4943>

Carlos Mendoza-Sepúlveda

Universidad de Guadalajara (U de G)

cmendoza@redudg.udg.mx

Carlos Mendoza-Sepúlveda es Doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara y trabaja en el Sistema de Educación Media Superior de dicha Universidad, donde desarrolla labores de dirección. Se ha especializado en el liderazgo educativo.

Elia Marúm-Espinosa

Universidad de Guadalajara (U de G)

eliamarume@yahoo.com.mx

Elia Marúm-Espinosa es Doctora en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es docente en la Universidad de Guadalajara y dirige el Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES). También es coordinadora de la Cátedra UNESCO “Género, Liderazgo y Equidad”. Su investigación se orienta hacia diversas áreas, incluyendo la equidad de género y la calidad de la educación superior.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5565-6056>

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 81 31 de julio 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San

Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad

y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,

España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dickers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil