

Tú sí, tú no.

Éxito y fracaso escolar:

*representaciones de
estudiantes para profesor*



GALO EMANUEL LÓPEZ GAMBOA

Este texto presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en las Escuelas Normales del estado de Yucatán, México. El enfoque se centró en las y los estudiantes de magisterio de educación primaria, quienes atienden a niños y niñas de 6 a 12 años. El estudio se orientó hacia las representaciones sociales que estos estudiantes desarrollan sobre los conceptos de éxito y fracaso, así como su relación con el mérito académico. La investigación empleó un muestreo aleatorio estratificado considerando variables como sexo, financiamiento de la escuela y ubicación geográfica. Propone una reflexión sobre el éxito y el fracaso escolar, sugiriendo la incorporación de los conceptos de educabilidad y resiliencia en la formación del magisterio. Además, se aboga por políticas educativas mexicanas que promuevan la obligatoriedad, calidad, inclusión y gratuidad en la educación básica. Se destaca la necesidad de continuar investigando en la formación del profesorado para cultivar docentes reflexivos, críticos y empáticos, contribuyendo así a formar comunidades más justas a nivel local, nacional y global.

**Tú sí, tú no. Éxito y fracaso escolar:
representaciones de estudiantes
para profesor**

**Tú sí, tú no. Éxito y fracaso escolar:
representaciones de estudiantes
para profesor**

Galo Emanuel López Gamboa

**Tú sí, tú no. Éxito y fracaso escolar:
representaciones de estudiantes para profesor**
Galo Emanuel López Gamboa

Primera edición, 13 de junio de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-566-4

Esta obra fue dictaminada por pares académicos en sistema de doble ciego.

<p>Nombre: López Gamboa, Galo Emanuel Título: Tú sí, tú no. Éxito y fracaso escolar : representaciones de estudiantes para profesor Descripción: Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. Serie: Horizontes educativos Temas: Intervención educativa Estrategias socio-educativas Psicopedagogía Clasificación: LCC LA934 L67 2025</p>
--

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTO DEL ESTUDIO	25
3. OBJETIVOS	39
4. METODOLOGÍA	41
5. JUSTIFICACIÓN	43
6. INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS	47
7. RESULTADOS	55
8. RESULTADOS DE LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES	63
9. CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS	91

1. INTRODUCCIÓN

El éxito y el fracaso escolar pueden parecer dos caras de la misma moneda, lo cierto es que tienen criterios diferenciadores basados en elementos distintos a lo meramente escolar, asociados a condiciones particulares y contextuales del alumnado y que pueden ser tan determinantes que repercutan –de principio a fin– en su trayectoria escolar. Este texto presenta los resultados de una investigación conducida con estudiantes de Escuelas Normales del Estado de Yucatán. Sirvan los resultados como una introspección reflexiva y crítica para quienes somos parte del sistema y colaboramos en la formación de los cuadros profesionales de docentes y de las infancias a quienes servimos.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 10 de cada 100 habitantes viven en condiciones de pobreza extrema, la cual afecta en todo el país a alrededor de 46 millones de personas; en las zonas urbanas, entre 47.7 y 44.8% de esas personas se encontraban por debajo de la línea mínima de condiciones de bienestar para un ser humano, porcentaje que se incrementó en aproximadamente 20% en las zonas rurales (de 63.1 a 66.0%) (INEGI, 2022). La pobreza representa uno de los factores de exclusión de mayor alcance y peso para la población en general; de hecho, se habla de que la vulneración de los diferentes grupos

puede estar dada por apartarse de la norma hegemónica consuetudinaria o por la privación de acceso a los derechos básicos de vivienda, alimentación, salud y, por supuesto, educación. En palabras de Jiménez, Luengo y Taberner (2009, p. 14) “Hay términos que nos remiten a una cuestión de grado de participación en un orden social (en la renta, en el consumo...), mientras otros indican la negación de tal orden para algunos colectivos”.

Lo anterior es usual en las sociedades neoliberales, en las que los derechos básicos universales en realidad tienen signo de precio y a disposición de quienes puedan pagar por ellos. En ese sentido, Conde-González (2013) afirma que

Quando se agravan las condiciones económicas de la población, la educación es uno de los primeros derechos que se ven conculcados porque, como lo han demostrado estudios recientes, no basta con garantizar el acceso a los servicios educativos, sino que hay que trabajar por sostener la permanencia y el egreso de tales servicios. Aunado a ello, el tema de la calidad educativa es uno de los aspectos sumamente cuestionables cuando las escuelas que atienden a los sectores más pobres de la población son las que obtienen los más bajos desempeños en las evaluaciones estandarizadas y cuentan con la infraestructura física más limitada. Algunos estudiosos han llamado a este fenómeno: la inclusión excluyente en el ámbito educativo (p. 81).

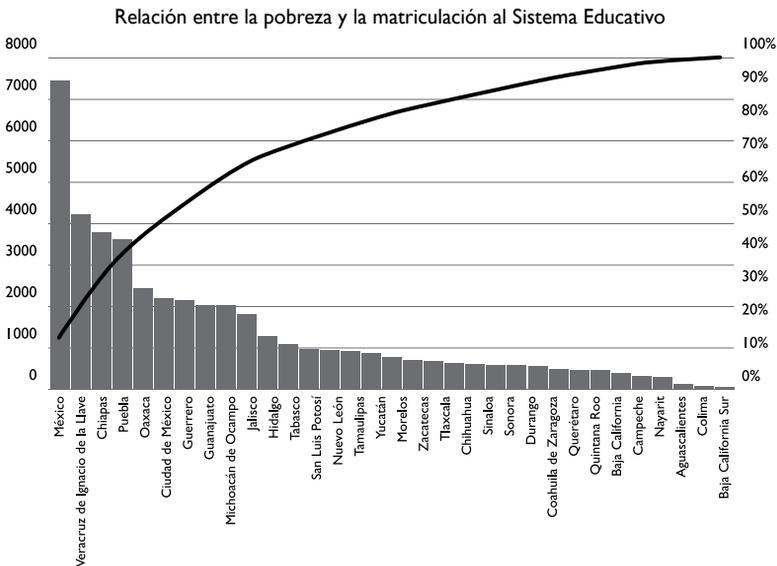
Esa inclusión excluyente consiste básicamente en incrementar las cifras de cobertura y acceso inicial sin un monitoreo respecto a qué ocurre con la eficiencia terminal (vista desde la estadística) ni una reflexión de qué sucede en las prácticas cotidianas de las escuelas y del sistema educativo. Esta inclusión excluyente se manifiesta de diferentes formas, por ejemplo, en México existen escuelas en las poblaciones más alejadas de las grandes ciudades, pero estas tienen condiciones de carencia notorias para estudiantes, profesoras y profesores.

Agraz (2013) señala que los hijos de las personas que viven en pobreza en Latinoamérica pueden ir a la escuela, pero hay factores

dentro y fuera de esta que no corresponden a los anhelos de justicia y movilidad social que aparentemente enarbola, pues ingresar, permanecer y concluir la escuela es un proceso basado en la meritocracia y en las evaluaciones estandarizadas, así como en prácticas tanto explícitas como de currículum oculto entre estudiantes y profesorado, que hacen de la escuela un lugar desigual para quienes no cuentan con las condiciones económicas y sociales para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo.

Lo anteriormente descrito puede verse en la figura 1.1, en la que es posible observar que entre más alta es la marginación, menor es la tasa de matriculación que se presenta en la población, mostrando diferencias abismales entre las poblaciones cuyas tasas de pobreza son alarmantes y tienen acceso mínimo a educación superior.

Figura 1.1 Relación entre la matrícula de localidades de alta y baja marginación



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (2022).

De esta forma, se puede inferir que “los alumnos de sectores postergados que enfrentan más dificultades para acceder al nivel inicial

y al nivel medio, tienen más probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela en comparación con los alumnos de sectores más acomodados” (Veleda, Rivas y Mezzaddra, 2011, p. 13). Lo anterior guarda una relación directa con las escuelas como espacios meritocráticos, en los que aquellos alumnos y alumnas que logran sobresalir lo hacen debido a sus méritos individuales, perpetuando el mito del logro individual. De esta forma, se hace creer a los grupos menos favorecidos que su fracaso se debe a la falta de idoneidad personal o a no contar con las posibilidades a su favor producto del azar; es decir, mejor si quien menos tiene y más fracasa se culpa a sí mismo del fracaso que sufre en la escuela y en la vida (McLaren, 2003, pp. 200 y 212). A ello se suma que

no se trata sólo de que el profesorado confíe menos en las posibilidades de éxito del alumno de bajo estatus socioeconómico, sino que además se siente menos responsable de su aprendizaje, considerando que su éxito o fracaso escolar está, en cierta medida, fuera de su control (Tarabini, 2015, p. 351).

Con base en lo anterior, maestras y maestros, y alumnas y alumnos de alguna forma tienen una doble existencia, tanto en el sentido material-objetivo como en la manera en la que son percibidos por el otro (Tenti, 1987, citado por Kaplan, 1992), no obstante, en la relación docente-alumno quien enseña (la o el profesor) tiene más amplio rango de acción por el poder que de manera formal le ha sido conferido dada su profesión, contexto en el cual el profesorado suele clasificar a las y los alumnos por medio de concepciones relativas al éxito y el fracaso, formando el *habitus* de la y el profesor al organizar sus propios esquemas mentales del mundo y de sus prácticas pedagógicas.

Debido a ello, cabe preguntarse qué ocurre cuando el *habitus* se construye y termina de legitimar en la formación profesional de aquellos que serán encargados de reproducir o romper con el sistema, es decir, de las y los estudiantes que se forman para profesores. Ellas y ellos, de alguna manera, viven ese proceso desde que

participan de la escolarización, siendo catalogados o emancipados según sus propias experiencias; esto es, conforman una idea de lo que es meritorio y de quienes “merecen” oportunidades, distinciones y apoyo adicional, generando una idea colectiva respecto de quién podrá superarse y quién deberá conformarse y aceptar un fatídico destino, pero necesario y justo para el *status quo*. En tal sentido, esas ideas compartidas –que más adelante denominaremos *representaciones sociales*– son alimentadas desde la formación profesional, con el grupo de pares y la familia, por supuesto en la escuela, los medios y diferentes vías a través de las cuales se nutren y construyen cotidianamente.

Por lo anterior, en este texto se indaga cuáles son las representaciones sociales que el estudiante normalista ha conformado en relación con el éxito, el fracaso y el mérito como insumos que posteriormente guiarán su práctica docente.

EL MÉRITO ¿MITO O REALIDAD?

Los estudios sobre meritocracia y la forma en la que afecta diferentes elementos del sistema escolar son variados y han sido abordados desde diferentes miradas, por ejemplo, estudios como el propuesto por De Saint Martín (2007, p.4) señalan cómo los servicios educativos estaban dirigidos hacia poblaciones acomodadas mediante exámenes de ingreso a las *grandes écoles*, y que cada vez más la meritocracia está presente en las sociedades modernas como una forma de justificar aquellas profundas diferencias económicas y sociales. De la misma forma, García (2012) indica que en España

El sistema educativo es, sobre todo, una poderosa máquina de control que impone una determinada ideología al mismo tiempo que imbuje en la mente de los niños los valores fundamentales de la sociedad, incluidos, claro está, los que fundamentan y legitiman las actuales relaciones sociales de producción y la desigual distribución del poder (p. 2).

Estos estudios, entre otros, dan cuenta de la existencia de un sistema meritocrático que se gesta desde la formación temprana y determina de qué lado se inclina la balanza. Adicionalmente, cabe señalar que desde los años setenta del siglo pasado diversas investigaciones se han realizado en torno a las expectativas de la o el profesor y su relación con el desempeño académico. La más nombrada, de Rosenthal y Jacobson, fue de las primeras en vincular el poder predictivo del profesorado sobre la conducta de los estudiantes; sus resultados rápidamente circularon debido a la propuesta de una relación lineal entre lo que las y los profesores creen y lo que esperan de sus estudiantes.

Asimismo, investigaciones como la realizada en Singapur revelaron que las y los profesores, efectivamente, se sienten menos responsables en clase de estudiantes considerados rezagados, como en el caso de una profesora que afirmó que no necesitaba preparar las sesiones, con que tuviera una noción breve de lo que se iba a enseñar era suficiente, o el del profesor que señaló que el hecho de que las y los estudiantes estuvieran en clases “especiales” se debía a que no eran lo suficientemente capaces, y asumía de hecho “que no pensaban”, por lo que profundizar en los contenidos era un esfuerzo inútil, que a ellos (las y los alumnos) les servía únicamente el conocimiento factual necesario para aprobar el examen (Heng y Atencio, 2016).

Siguiendo la misma idea, Anderson (2015) y otros colaboradores encontraron que en escuelas consideradas aptas para estudiantes en desventaja académica a diferentes niveles de discurso (macro, meso y micro) opera una lógica de flexibilización del currículo para hacerlo más accesible a las condiciones académicas y permitir que los estudiantes “menos favorecidos” puedan avanzar apropiadamente, pero bajo la premisa de que son diferentes y que muchos de ellos están en escolarización solo temporalmente, en lo que adquieren la edad y las competencias mínimas necesarias para incorporarse a la fuerza de trabajo, aminorando las preocupaciones del profesorado hacia este tipo de estudiantes. Por su parte,

indagaciones nacionales han planteado que aquellos estudiantes clasificados como de bajo desempeño tienen menos oportunidades, generalmente con base en prejuicios de raza o clase social (Martinis, 2006).

Betz y Kayser (2017) realizaron un estudio con niños anglosajones, en el que destacan que los niños tienen una visión general social respecto a conceptos como pobreza, riqueza, éxito y fracaso escolar; asimismo, los resultados señalaron que los niños internalizan el ideal meritocrático y de justicia distributiva enfatizando factores individuales para el éxito o el fracaso; además, se enuncia que esto se adquiere de los padres, así como por el contexto social y económico en el que se crece. Lo anterior da pautas para entender que lo que nos rodea, lo que hacemos, decimos y pensamos ayuda a racionalizar nuestra conducta y adaptarla al entorno inmediato, lo que se refuerza continuamente con las interacciones sociales cotidianas para constituir nuestras representaciones sociales.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON EL ÉXITO, MÉRITO Y FRACASO ESCOLAR

El concepto de representaciones sociales (RS) es un término acuñado por Moscovici (1979), quien las define como “la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] es un corpus organizado de conocimientos y es una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (p. 17).

En ese sentido, conocer o establecer una RS implica determinar varios aspectos que se conforman por lo que se sabe y cree, el cómo se interpreta, qué se hace o cómo se actúa en el día a día (Ortiz, Herrera y Camargo, 2008). Los sistemas educativos no se encuentran exentos de la dinámica social. La escuela es un centro en el cual se desarrollan múltiples representaciones dadas en el plano de la actividad social y la experiencia compartida; en los últimos años,

las RS de cada integrante de la comunidad educativa coexisten y rigen de determinada manera el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales (Aguado, Aguilar, González, 2019).

La teoría de las representaciones sociales se remite a un cúmulo de hipótesis dirigidas a comprobar cómo la sociedad ha logrado que sus miembros generen constructos mentales a partir de vivencias y experiencias personales o grupales dentro de un espacio compartido. A esos constructos se les conoce como representaciones sociales (RS).

La teoría de las RS, además de ser un referente teórico, representa un soporte metodológico que impulsa el análisis de lo esperado debido a su función permisiva de que las personas logren aprender a través de las experiencias sociales, dentro de los ambientes en los que se interrelacionan constructos mentales, y adoptar los conocimientos procesándolos como conceptos que serán clasificadores en un momento dado.

Para propósitos prácticos que permitan la consistencia teórica y metodológica, en este documento entenderemos RS como los

Sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11).

Por ende, el proceso de integración de una RS resulta completo debido al procesamiento de la información. De hecho, de acuerdo con Mora (2002), las RS se nutren de toda la información que existe acerca de cierto fenómeno o situación, no obstante, dadas las características del colectivo y del individuo inserto en dicha colectividad, existe un proceso de focalización en el que cierta información será

seleccionada para, posteriormente, inferirse ese saber construido con el propósito de que el individuo comparta un saber común con el grupo y pueda responder de manera apropiada al mismo, así como darle sentido a las experiencias a partir de este *corpus* constituido, el cual tiene un núcleo central de cognemas o elementos básicos de significado que son “protegidos” por elementos periféricos de ajuste a la situación dada.

Para que una RS pueda conformarse, se necesitan ciertas condiciones y manifestaciones en diversas dimensiones para, posteriormente, integrarse; este procedimiento lo resume Wachelke (2012, p. 730), quien señala que una RS es la representación que sustituye al objeto *per se*, convirtiéndose en el objeto mismo para la persona o grupo que lo refiere. Su estructura estará integrada por unidades básicas de significado interconectadas, llamadas cognemas, que en conjunto integran la estructura de conocimiento compartido por un grupo.

Ahora bien, entre los conceptos centrales en la teoría de las RS están la objetivación y el anclaje. Con base en Mora (2002), la objetivación hace referencia al proceso por el cual los individuos realizan las abstracciones del colectivo y, a su vez, categorizan en función de dichas abstracciones; es decir, hay un primer proceso por el cual, después de la información, focalización e inferencia, la abstracción necesita una manifestación física o conductual con la cual validar que dicha abstracción es apropiada y ocurre en el plano de lo real, o sea, se naturaliza. Pasado ese proceso, el anclaje, como su nombre lo indica, hace referencia a que dicha RS constituida queda imbricada en los esquemas mentales y, en función de ello, si se presenta nueva información acerca de un fenómeno o situación, dicho anclaje permitirá al sujeto determinar qué tanto se acerca o aleja del modelo mental construido sobre la base de la representación social.

En materia educativa, las investigaciones en el área de las representaciones sociales del profesorado han girado en torno a diferentes conceptos, pero pocos en relación con éxito, mérito y fracaso, por lo que también resulta importante entender desde qué posturas

teóricas entendemos el mérito, el éxito y el fracaso, y la relación que guardan con las y los estudiantes. Asimismo, al constituirse como RS, conceptos como los arriba nombrados permiten la categorización y emisión de un juicio de valor (favorable o desfavorable) respecto a cierto individuo, toda vez que la objetivación permite la clasificación casi inmediata de las y los estudiantes y, por ende, su relación con la o el profesor y con la escuela.

Éxito

Definir éxito, particularmente éxito escolar, es una tarea que tiene diversas implicaciones pues, aunque es uno de los términos a los que más expuestos estamos en el ámbito escolar/académico, intervienen diferentes variables y formas de definirlo. De acuerdo con De la Orden (1991),

El éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto [...] Esto supone que, en la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar (p. 14).

Entonces, se dice que la o el alumno es exitoso si su rendimiento académico es el adecuado para poder cumplir con las finalidades de la escolarización, cualquiera que estas sean. De la misma forma, tal y como lo menciona Téllez (2005), el éxito escolar puede referirse a aquellos logros que una o un estudiante es capaz de alcanzar a pesar de las diversas dificultades de distinta índole que pueda llegar a atravesar; así, la representación social de alumna o alumno exitoso básicamente descansa en las premisas de que exitoso es quien logra aprovechar las condiciones sociales de su entorno, sabe interactuar con los distintos actores educativos, comportarse y sobresalir.

Por su parte, afirmar que el éxito no depende únicamente de la o el alumno es una afirmación insuficiente y superficial, ya que ignora

el hecho de que las y los estudiantes de clases sociales bajas enfrentan mayores obstáculos para alcanzar el éxito académico en comparación con aquellos de estatus más alto. Como señaló Parsons ya en 1990 (citado en Cornejo y Jama, 2016, p. 109), esta realidad lleva a que las y los estudiantes, como sujetos dentro de los entornos educativos, busquen constantemente construir su identidad, basando su éxito en sus propias perspectivas, percepciones, expectativas y experiencias. Estos factores, a su vez, pueden influir profundamente en su comportamiento y en la forma en que se desarrollan, tanto personal como académicamente (Téllez, 2005).

En otras palabras, se internaliza la idea de que la pobreza está asociada con bajas probabilidades de éxito, y que si una persona tiene éxito es porque lo merece y se esforzó lo suficiente para alcanzarlo. Por el contrario, quien no lo logra es percibido como incapaz y, por lo tanto, no merecedor de él, lo cual refuerza las normas y valores predominantes en la sociedad. No obstante, el éxito escolar no se limita a la obtención de méritos académicos, certificados y reconocimientos por alto desempeño, sino también a las interacciones que se gestan en el entorno escolar. Ello está directamente relacionado con las características personales de las y los alumnos, que les permiten desempeñarse dentro del entorno escolar, donde se establecen relaciones de desempeño y gratificación, y la desigualdad tiende a ser vista como algo legítimo (Jama y Cornejo, 2016).

Fracaso

El fracaso escolar puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Vidales (2009) comenta que es

Un fenómeno complejo y multidimensional y se constituye en una problemática con doble vertiente: educativa y social. Educativa, porque los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación abandonando la escuela y el sistema educativo sin

haber aprendido o asimilado los conocimientos y sin haber desarrollado las capacidades, competencias, habilidades y destrezas socialmente necesarios para su edad y, por lo mismo, sin obtener la titulación mínima correspondiente. Social, porque, además de influir negativamente en su formación esta situación de fracaso también afectará sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo, delincuencia, etcétera (p. 321).

En ese sentido, es importante añadir lo mencionado por Lurcat (1997), quien afirma que algunos estudiantes son sometidos constantemente a tareas que parecen no tener otra función que desvalorizarlos y automatizar que, ante su fracaso, se genere una respuesta específica asociada con la inseguridad. Lo más preocupante de la situación es que, al menos para la educación primaria, son las y los niños quienes a los ojos de sus profesores otorgan “la comprobación de la certeza de sus juicios, al tiempo que los refuerzan en sus actitudes despreciativas. Se genera entonces el automatismo cuyo responsable es el maestro, y sin embargo nunca sabrá que el elemento desencadenante ha sido él” (Lurcat, 1997, p. 2).

De acuerdo con McLaren (2003), parte de este fracaso dependerá de la adaptación que tenga el alumnado y qué tanto se relaciona su cultura con la dominante, puesto que las y los docentes, a través del currículo oculto, exponen los valores que desean y las expectativas que tienen de cada estudiante y, si esta o este fracasa, lo atribuyen a su incapacidad de salir adelante debido a que, por sus características personales y contextuales, los encasillan como poco merecedores de un mejor porvenir.

Sin duda alguna, el fracaso escolar ha sido definido desde distintas miradas, algunas que apuntan a que este es una realidad construida por la escuela en las relaciones con las y los estudiantes (Escudero, 2005), mientras que otras expresan que el fracaso debe ser abordado desde una perspectiva social debido a que siempre se encuentra producido por factores contextuales. Lo anterior está ligado al hecho de que muchos investigadores consideran que este

concepto ya resulta ambiguo debido a las tantas atribuciones que se le pueden dar. En ese sentido, el presente texto suma esfuerzos para tratar de entender con mayor detalle las situaciones a las que puede estar vinculado un concepto tan polisémico y con tanta carga afectiva y política.

Mérito

Una de las primeras interrogantes que deberíamos atender es quién o quiénes son merecedores. De igual manera, observar la otra cara de la moneda: si no es a través del mérito, ¿no serían el compadrazgo y el tráfico de influencias lo contrario a ser merecedor? En este apartado se discuten dichos elementos.

Para comenzar, es preciso señalar que, con base en Muñoz (2008, p. 6), la palabra mérito se deriva del latín *mereus*, *meritum*, que significa con razón, con justicia, dignamente (Diccionario Latín-Español, 1964). En ese sentido, por definición el mérito está en función de reconocer a las personas que, por atributos personales o adquiridos mediante esfuerzo individual, son dignas de ser valoradas. Justo en esa línea es que surge la meritocracia, cuyo génesis se remonta al rechazo rotundo de los criterios aristocráticos de organización de las posiciones sociales basadas en el linaje o del nepotismo para adoptar un nuevo mecanismo de distribución cuyo eje fueran los méritos de cada uno (Kreimer, 2001).

Siguiendo esta misma línea, relativa al origen histórico del concepto, García (2006) menciona que el mérito estaba fuertemente relacionado con los estándares establecidos por la sociedad para poder obtener reconocimiento con base en la Política y la Filosofía, y poder determinar quiénes serían merecedores; la idea de mérito y la meritocracia, entonces, tendrían un sentido auténtico al promover la movilidad social y mantener el orden, lo que de alguna forma es casi esperanzador, pensar en que realmente a través de la valía personal y el esfuerzo se puede mejorar.

No obstante, como señalan Kim y Choi (2017), desde que en la década de los cincuenta se acuñó el término y hasta nuestros días, el ideal meritocrático ha cambiado de manera importante. Las personas se han dado cuenta de que en realidad hay otros elementos –más allá de características netamente intrínsecas del individuo– como la globalización, las crisis financieras, la desigualdad, entre otras, que llevan a replantearse realmente hasta dónde el mérito es real.

De igual forma, García (2006) hace referencia a que la idea del mérito constituye un concepto central en las reflexiones contemporáneas acerca de la justicia. Este se divide en dos apartados generales: la igualdad material y el mérito personal. Se entiende como mérito personal a la acción que hace a una persona merecedora de estatus y posiciones o acreedora de un determinado cargo o beneficio, que lleva implícito la idea de desigualdad legítima.

Ahora bien, dos características indispensables para que el mérito y el sistema que lo sostiene funcionen como se esperaría, son 1) la competencia imparcial y 2) la igualdad de oportunidades; por el contrario, si la meritocracia no está directamente relacionada con la igualdad no se conseguirá jamás el deseo de una sociedad en la que es posible la movilidad social en un tránsito justo, transparente e incorrupto (Kim y Choi, 2017). Así, sin un punto de partida compartido, un techo de cristal o ambos, creer en la meritocracia es simplemente validar la relación de ascenso social y económico o el estancamiento del mismo.

Tal como afirma Puyol (2007):

El mérito no es un valor comprometido con la igualdad, sino con la eficiencia o con la diferenciación, de modo que confiar la construcción de una sociedad más igual al principio del mérito puede debilitar, en vez de fortalecer, esa construcción. Si queremos fomentar una sociedad más justa e igualitaria, deberíamos subordinar el principio del mérito a la igualdad, y no al revés. Es la única forma de que el mérito no agudice la brecha cada día más abierta de la desigualdad (p. 170).

Especialmente relevante para el tema que nos ocupa es que la cultura escolar dominante no solo está constituida por determinados valores y significados, criterios y procedimientos aplicados a la sanción de éxitos y fracasos, sino también por un principio activo de autoprotección, según el cual cosechan fracasos los que lo merecen, pues el sistema es justo y hace todo lo que puede (Valderrama, Melero y Limón, s.f.). En ese sentido, ningún sistema se puede permitir suponer que algún niño o niña es fracasado por descontento.

En síntesis, hablar de éxito, mérito o fracaso es evidenciar las creencias individuales y colectivas relacionadas con el establecimiento de jerarquías, accesos, derechos, libertades, posibilidades y hasta de la dignidad humana. En ese sentido, analizar las rs de éxito, mérito y fracaso en las escuelas es tarea pendiente y compleja, pues las investigaciones en relación con las representaciones sociales en las escuelas demuestran que estas “son disímiles, contradictorias y complejas debido a la naturaleza de su génesis, a las necesidades a las cuales responden, que no siempre son las de la clase mayoritaria, por lo cual crea la exclusión de los individuos menos favorecidos” (Aguado, Aguilar y González, 2009, p. 30).

Por ejemplo, Jiménez y Perales (2007) realizaron un estudio con profesoras y profesores normalistas recién egresados, los cuales declararon que durante su lapso estudiantil se crearon distintas ideas sobre el papel de ser docente, influenciadas por la familia, amigos y otras experiencias que los encaminaron hacia la docencia, para posteriormente validar estos pensamientos durante su trayectoria en la escuela normal. Estas representaciones sociales constituyeron lo que significa ser profesora o profesor, incluida la noción de éxito, tanto laboral como escolar.

Por su parte, Garnique (2012) encontró (en su investigación acerca de las rs de inclusión) que ciertamente existe un vago reconocimiento del concepto de inclusión, ya que se concentra en aspectos relacionados con la atención a alumnas y alumnos con discapacidades, en la que se omiten implicaciones de condiciones

de marginación y exclusión social, sin considerar que la inclusión también es debido a causas estructurales.

En otro estudio, realizado por Butti (2007) acerca de las rs de las y los profesores con respecto a las y los alumnos en situación de fracaso escolar, se empleó en un primer momento la técnica de diferencial semántico para conocer qué opinaban las y los profesores acerca de qué caracterizaba a las y los alumnos “fracasados” y se encontraron etiquetas como pasivo, lento, bastante inseguro y entre ligeramente y bastante perezoso. No obstante, también se halló que otras y otros alumnos eran clasificados en un punto medio, ni buenos ni malos, ni educados ni groseros, inteligentes o tontos. En contraparte, la o el alumno exitoso es activo, seguro, confiable, trabajador, inteligente y educado. Por tanto, Butti (2007) concluye que “la Representación social que los maestros tienen de sus alumnos [...] tiende a organizarse desde una perspectiva normativista, disciplinaria, que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional, y en especial la adaptación al ritmo y a la dinámica escolar” (p. 5).

Ciertamente, esto habla de las formas en las que las y los profesores evalúan y catalogan el desempeño de sus estudiantes dependiendo de dichos criterios, basándose más en aspectos morales que en factores de desempeño individual, lo que conforma aquellos pensamientos que las y los docentes emplean dentro de su práctica diaria. Al respecto, Matteuci (2007) señala que justamente el estudio de las representaciones sociales puede contribuir a entender al profesorado, mostrando cómo las creencias sociales y las teorías adoptadas influyen las atribuciones causales y las prácticas sociales.

Ahora bien, vale la pena resaltar el punto de convergencia de los diferentes estudios ya que, por un lado, estudios como los de Atención y Heng (2016), Anderson (2015) y Martinis (2006) señalan que la o el profesor se deslindan ante su responsabilidad en el desempeño de la o el alumno cuando este se encuentra en situaciones desfavorables, por lo mismo, la o el docente siente culpa, que no es lo mismo que responsabilidad, lo que no contradice a Matteuci (2007)

porque en realidad la respuesta emocional –cuando el fracaso no es atribuible a la o el alumno– es de apoyo, utilitaria y con la idea de que mejore, lo que no significa una implicación más allá de lo meramente escolar; es decir, la o el profesor reconoce que el fracaso es debido a factores socioeconómicos, por lo que hará lo posible para que la o el estudiante, en el ámbito escolar, pueda mejorar pero no por sus condiciones de vida o por su trayectoria futura.

2. PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En primer lugar, para hablar de éxito y fracaso escolar es necesario comenzar desde su conceptualización, pues dependiendo del contexto dichos términos resultan tan amplios o precisos como las propias expectativas que cada uno tiene de la vida. Muchas veces el éxito de la o el alumno estará condicionado por las posibilidades de replicar la figura que la o el profesor espera de él o ella. En palabras de Perrenoud (2001), ser una o un alumno exitoso también implica aprender el

oficio de alumno que pone de manifiesto tanto la conformidad como la competencia, lo que hace que el éxito y fracaso escolar pueda ser explicado de diversas formas [...] que varían según la forma de estructuración y los contenidos del currículum formal, los sistemas de calificación vigentes y la concepción del trabajo escolar (s.p.).

Ahora bien, en ese sentido, ¿qué ocurre con el oficio de alumno cuando uno se está formando como profesora o profesor? Desde ese momento muchas de las preconcepciones aprendidas, adquiridas y/o heredadas después de 15 años de escolarización obligatoria en México (tres años de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato) vienen a coronarse en cuatro años de

formación docente, tiempo en el que también se aprende el oficio de maestro y, por ende, las acciones derivadas de ese aprendizaje, las racionalizaciones y justificaciones del quehacer docente y la toma de decisiones; es tal la fuerza de las representaciones sociales del profesorado en el éxito y en el fracaso, que la autovaloración de la o el alumno, su comportamiento en el aula y en futuras situaciones de aprendizaje puede verse influida por la acción de la o el profesor, sobre todo “si tenemos en cuenta que, a través del *feedback* que perciben de profesores y compañeros acerca de su propia ejecución académica, los niños, desde pequeños, aprenden muy pronto a valorarse a sí mismos como buenos o malos estudiantes” (Sitpeck, 1981, citado en Navas, Sampascual y Castellón, 1992, p. 56).

En otras palabras, desde la infancia construimos representaciones sociales que serán posiblemente reforzadas o transformadas en nuestra formación académica y, sin duda, tienen un impacto directo en nuestro comportamiento y expectativas presentes y futuras. En ese sentido, la escuela no opera en el vacío sino a través de múltiples actores, siendo las y los profesores uno de los principales, por ello, el estudio de las representaciones sociales de las y los profesores en formación acerca de la meritocracia, el éxito y el fracaso estudiantil resulta relevante y pertinente dados los escasos estudios respecto a estudiantes que se forman como profesores.

Por lo anterior, el objeto de estudio es el análisis de las representaciones sociales de los constructos éxito, mérito y fracaso que se han establecido a partir de las interacciones cotidianas que viven las y los estudiantes de las Escuelas Normales del estado de Yucatán. Las representaciones sociales, como se ha explicado en el apartado correspondiente, son teorías “profanas” que nos permiten explicar el mundo y las situaciones que en él se viven.

En consonancia, describirlas, relacionarlas y eventualmente profundizar en ellas resulta indispensable pues hablamos de cómo futuros profesores de educación básica diagnostican, se relacionan y posiblemente clasifican a los niños y niñas con base en las jerarquías de éxito y fracaso, así como su relación con el mérito.

DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE ESTUDIO:

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES.

PRECEDENTE HISTÓRICO EN MÉXICO Y EN YUCATÁN

A lo largo de la historia, la necesidad de formar profesoras y profesores ha conservado el propósito de la mejora continua dentro de sus diferentes modalidades con el fin de contribuir en el campo de la educación. Dentro de las primeras instituciones que se han encargado de esta tarea, se puede señalar de primera instancia a las Escuelas Normales, las cuales han proporcionado las bases teóricas de la enseñanza, al igual que brindado una estructura organizada para desempeñar su labor dentro de la sociedad.

Estas etapas están directamente vinculadas al Sistema Educativo Mexicano, cuya organización es regulada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014, 2018). El sistema abarca los siguientes niveles: Preescolar (de 4 a 5 años de edad), Primaria (de 6 a 12 años), Secundaria (de 12 a 16 años), Bachillerato (de 15 a 18 años) y Educación Superior, que incluye los grados de Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

Contexto histórico en el mundo

Para analizar el desarrollo histórico de las instituciones normales es útil ubicarlas en una línea de tiempo. Se ha comprobado que las escuelas normales tienen sus orígenes en Europa, específicamente en Alemania, durante el siglo XVII. En esa época, los monarcas empezaron a destinar recursos para la formación de personas interesadas en la labor docente, lo que dio lugar a la creación de establecimientos y seminarios dedicados a este propósito. En el año 1968 se fundó la Escuela Normal de Berlín por orden de Federico Augusto II, institución que fue el punto de partida para la expansión del modelo de formación a lo largo del país (Real-Apolo, 2022).

En Francia, el surgimiento de las escuelas normales tiene una fuerte influencia alemana, por lo que comparten ciertos rasgos. La formación de las y los maestros comenzó aproximadamente en 1684 con las congregaciones cristianas, en donde a las y los estudiantes se les instruía en temas sobre la enseñanza y el aprendizaje orientados a la religión. Con el paso del tiempo, llegaron a muchas ciudades francesas. Como resultado, Joseph Lakanal, un político francés, dio el nombre de Escuela Normal a los centros destinados para la formación de profesores (Real-Apolo, 2022).

Oficialmente, la primera Escuela Normal se ubicó en Estrasburgo y comenzó sus funciones en 1794; sin embargo, no logró consolidarse y terminó sus operaciones poco tiempo después. En 1810, se inauguró otra Escuela Normal en el mismo sitio y corrió con una suerte distinta, pues estuvo abierta al público por muchos años más y logró que otras regiones comenzaran a construir este tipo de espacios, llamando la atención de ministros y diversas autoridades educativas (Real-Apolo, 2022).

De esa manera, países en todo el continente europeo se interesaron por esta nueva modalidad (Fundación UNAM, 2015). “Maestros siempre ha habido, lo que faltaba era una institución que de manera organizada creara programas y contara con bases teóricas para enseñar a enseñar, junto a esta intención se formaron también los pedagogos. Nacerían así las Escuelas Normales” (Fundación UNAM, 2015, s.p.).

Precedente histórico de las Escuelas Normales en México

En México, la Escuela Normal ha sido principalmente la institución encargada de la formación de profesoras y profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria); los enfoques de formación que circulan en esta institución han ido en paralelo con las políticas educativas nacionales, en tanto que el Gobierno federal,

por medio de la Secretaría de Educación Pública, es el encargado de dictar las políticas para la formación de los futuros docentes en dichas escuelas, por lo que su estudio (tanto de los enfoques como de las políticas) resulta indispensable para comprender el trayecto de las Escuelas Normales durante el siglo xx (Navarrete, 2015).

Los primeros esbozos de la educación normal en México se remontan a la implantación de las instituciones lancasterianas, de las que la primera se fundó en 1823 en la Ciudad de México. Su plan consistió en que las y los alumnos sobresalientes tenían la oportunidad de instruir al resto de sus compañeros y ser formados por su profesor (Galván Lafarga, 2016). Con ello, las primeras escuelas normales fueron establecidas bajo el régimen lancasteriano en un curso que iba de los cuatro a los seis meses (IEESA, 2012). Por lo que dichas escuelas reconocen las bases pedagógicas que este sistema propuso respecto a la formación de la sociedad mexicana.

Durante el porfiriato, uno de los objetivos fue la unificación de la formación docente y el rol docente como una profesión perteneciente al Gobierno. Por tales razones, surgió un organismo establecido en cada estado para difundir la importancia de la educación normal. Aun así, cada región tuvo su propio ritmo de desarrollo y existían grandes diferencias entre ellas. En este siglo, todas las acciones implementadas demuestran el interés que hubo para preparar a docentes que pudieran contribuir al acceso a la educación de todos los niños y niñas mexicanos (Galván Lafarga, 2016).

La década de 1920 representa otro punto importante para el sistema educativo en el contexto nacional, debido a que el Gobierno atravesaba una situación crítica en materia educativa después de los diversos conflictos armados. Diversos proyectos de nación se instauraron para recuperar la estabilidad social. Torres (2014) menciona que en “el campo educativo, conceptos pedagógicos renovados buscaron impulsar el desarrollo de la cultura de un país abatido por la muerte y el desencanto, donde la ignorancia se había tornado como un signo predominante que determinaba al grueso de la población” (s.p.).

En el año de 1928, se declaraba que las Normales Rurales eran un gran acierto para la construcción del México moderno. Las bases de organización de las Escuelas Normales Rurales eran configuradas desde el discurso de la SEP como “una familia, donde el director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos al cuidado de los hermanos menores: los alumnos” (Torres, 2014, s.p.).

La formación de las y los primeros maestros rurales creó una gran red académica y sentó las bases de la educación rural al tener conocimiento de las diferentes regiones del país y de su gran diversidad étnica gracias a su experiencia, que perduraría durante varias décadas. Su radio de acción no solo fue a nivel nacional, el prestigio de sus obras pedagógicas trascendió fronteras y tiempos (Carlón, 2015).

Gracias a ello, se impulsó el desarrollo de estos planteles, hasta que en 1926 la Escuela Normal para Profesores –fundada en 1887 por Enrique Rébsamen en Jalapa– se transformó en la Escuela Nacional de Maestros. Su objetivo era preparar y capacitar a las y los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta forma, se trató de atender la falta de maestras y maestros bien preparados en las escuelas rurales, así como unificar un plan de estudios para las escuelas rurales normales (Carlón, 2015).

Con la fundación de las normales rurales se graduaron un buen número de profesoras y profesores, y en 1937 se consideró que debían desaparecer las misiones culturales. Sin embargo, se restablecieron en 1942 a través de un nuevo plan, encaminado a mejorar integralmente la vida rural con una estancia de al menos tres años en la zona. Fue hasta el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) que se dio otro gran salto en materia de educación y docencia. En 1942 se unifican los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; sin embargo, la escuela rural estaba superada por la urbana. Ese mismo año, se crea la Escuela Normal Superior (Carlón, 2015).

En 1984, las Escuelas Normales vivieron otro momento importante, pues se cambió la preparación de las y los docentes, lo que implicó no solo un nuevo programa de estudios, sino estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las Escuelas Normales, elevando sus estudios al grado de Licenciatura (Carlón, 2015).

A manera de resumen, en la actualidad las Escuelas Normales que atienden la formación de profesoras y profesores, desde el preescolar hasta la secundaria, han experimentado las siguientes modificaciones en sus planes de estudio: Educación Preescolar en los años 1984, 1999 y 2012; la Educación Preescolar Intercultural y Bilingüe en 2012; la Educación Primaria en 1984, 19997, 2012, 2018; la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe en 2004 y 2012; la Educación Secundaria en los años 1936, 1945, 1959, 1976, 1983 y 1999; la Educación Física en 1976, 1982, 1988 y 2002 y, finalmente, la Educación Especial en los años 1974, 1980, 1985 y 2004.

En el caso del presente estudio, la investigación se abordó con estudiantado que cursaba el Plan de estudios 2012, el mismo que cursan las y los estudiantes seleccionados, quienes, al igual que sus predecesores de los Planes 1984 y 1997, egresan con el grado de licenciatura, por lo que el bachillerato es indispensable.

Las Escuelas Normales en Yucatán

Como se señaló arriba, la educación normal en México surge de la necesidad de responder a los problemas de la época, a partir de lo cual pueden distinguirse dos grandes tradiciones, representadas a su vez por dos grandes escuelas normales: la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, relacionada con la tradición alemana que destaca el pragmatismo que debe tener la educación y su utilidad, y la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, transformada posteriormente en Escuela

Nacional de Maestros del modelo de la escuela activa (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

En 1868 se funda el antecedente inmediato de la escuela normal urbana más grande de la ciudad; asimismo, ante la necesidad de que todo el país tuviera las bases mínimas de educación elemental, se crean las normales rurales en 1926, cuya tarea era formar docentes para ir a las zonas más apartadas y que, adicionalmente, tuvieran una formación agropecuaria (Medrano, *et al.*, 2017). Partiendo de la idea anterior, León Campos (2022, s.p.) menciona que en las Normales Rurales “la definición tradicional de normalismo evolucionó hasta alcanzar un grado mayor de identificación con las poblaciones herederas de las tradiciones ancestrales cultivadas por los pueblos originarios de México”. En ese sentido, cabe destacar que el carisma de las escuelas normales y normales rurales de Yucatán tiene una distinción adicional: un eminente carácter socialista.

Al respecto, el magisterio yucateco tenía un papel preponderante en lograr la visión de país y de Estado que se deseaba, producto de una revolución que dejó destrozado al país y sin un rumbo fijo.

Con tal principio, en 1946 se fundó la Escuela Normal Gregorio Torres Quintero, ubicada en la localidad de San Diego Tekax, Yucatán. Se tienen registros de que en sus instalaciones se formó a más de 800 alumnas y alumnos en temas pedagógicos y sociales en conjunto con conocimientos sobre agricultura y vida laboral para favorecer a comunidades en desarrollo y/o pertenecientes a grupos indígenas. La apertura de la Normal Rural de San Diego Tekax significó una nueva etapa en la educación normal de Yucatán debido a que contribuyó enormemente al desarrollo social, económico y cultural del estado, además de que le otorgó un nuevo significado y visión al rol docente al fomentar el interés en el bienestar de las comunidades (León Campos, 2022).

Actualmente, en Yucatán existen 14 escuelas normales, de las cuales siete pertenecen al sector público y las restantes son privadas. A continuación, se enlistan a detalle en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Planes de estudio ofrecidos por Escuelas Normales de acuerdo con el tipo de financiamiento

Sector público	
Escuela	Carreras
Normal de Dzidzantún	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Primaria
Normal de Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Preescolar
Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Inicial • Lic. en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria • Lic. en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe • Lic. en Educación Primaria
Normal de Ticul	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Primaria
Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria • Lic. en Educación Primaria indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
Escuela Normal Superior de Yucatán	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Física • Lic. en Inclusión Educativa • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria • Lic. en Educación Artística • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria • Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria
Rodolfo Menéndez de la Peña	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Primaria
Sector privado	
Escuela	Carreras
Instituto Superior de Educación Normal (ISEN) Plantel Hidalgo	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Preescolar • Lic. en Educación Física
Escuela de Educación Preescolar Francisco de Montejo	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Preescolar

(continuación)

Instituto Superior de Educación Normal (ISEN) Plantel Caucel	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Preescolar • Lic. en Educación Física
Escuela de Especialización Psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual • Lic. en Educación Especial en el Área de Atención Visual • Lic. en Educación Especial en el Área de Auditiva y de Lenguaje • Lic. en Educación Especial en el Área de Motriz
Escuela Normal José Dolores Rodríguez Tamayo	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Primaria • Lic. en Educación Preescolar
Escuela Superior de Educación Física de Oriente	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Educación Física
Instituto “Eloísa Patrón de Rosado”	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. en Inclusión Educativa

Fuente: Sistema de Estadística Educativa de Yucatán (2024, p. 15).

Perfil de alumnas y alumnos de las Normales en Yucatán

De acuerdo con Medrano, Ángeles y Morales (2017), históricamente la elección de carreras para profesor de educación básica ha sido predominantemente femenina. En el ciclo escolar 2023-2024, 74.64% de sus estudiantes eran mujeres; adicionalmente, el rango de edades osciló entre los 18 y los 40 años, particularmente en las escuelas públicas, en donde 77.2% de las y los estudiantes estaba ubicado en dicho grupo etario, ocho puntos porcentuales por arriba de los de escuelas normales privadas. Por añadidura, se ha visto un incremento de estudiantes normalistas que hablan la lengua indígena, y aunque para el ciclo 2015-2016 estos representaban 2.2% del total nacional, dicha cifra ha crecido en comparación con el 1.5% del ciclo 2012-2013.

Tabla 2.2 Características de las y los estudiantes normalistas en Yucatán en el ciclo escolar 2023-2024

Sostenimiento	Total de alumnos	Sexo (%)		Hablantes de lengua maya	Edad				
		hombres	mujeres		-18	18 a 19	20 a 21	22 a 23	+23
<i>Públicas</i>	2768	785	1983	170	80	1017	1061	395	215
<i>Privadas</i>	781	115	666	0	23	244	292	152	70

Fuente: Sistema de Estadística Educativa de Yucatán (2024, p. 8).

Como puede observarse, la proporción de hombres es, básicamente, uno a tres, es decir, los hombres representan apenas la tercera parte de las y los estudiantes (en el ciclo 2015-2016). Un dato curioso es la variación en edades entre las escuelas públicas y privadas, en donde el grueso de la población difiere al menos en un año. Así pues, se espera que el grueso de la población y posterior muestreo esté conformado por mujeres alrededor de los 18 años.

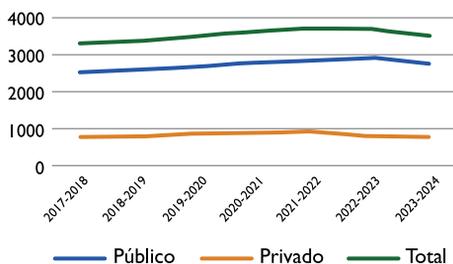
Tabla 2.3 Matrícula de las Normales en Yucatán entre 2017 y 2024

Periodo/ Sostenimiento	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022	2022- 2023	2023- 2024
<i>Público</i>	2558	2620	2684	2793	2856	2931	2768
<i>Privado</i>	765	777	848	875	905	795	781
<i>Total</i>	3323	3397	3532	3668	3761	3726	3549

Fuente: Sistema de Estadística Educativa de Yucatán (2024).

En ese sentido, la siguiente figura presenta cómo ha oscilado la matrícula de estudiantes normalistas en el estado en los últimos años.

Figura 2.1 Matrícula de las Normales en Yucatán entre 2017 y 2024



Fuente: Sistema de Estadística Educativa de Yucatán (2024).

Como se aprecia en los elementos gráficos anteriores, en los últimos siete años la matrícula de estudiantes en escuelas normales del sector público no ha sufrido cambios significativos, pues se ha mantenido entre 2 558 como la mínima y 2 931 como la máxima en el ciclo escolar 2022-2023, teniendo un promedio de 2 744.28 estudiantes por cada periodo, lo que puede deberse a que no se han construido más Escuelas Normales o que las ya existentes no tienen los requerimientos para aumentar el cupo. Por su parte, en las normales privadas también se han observado cambios drásticos en la matrícula, como la disminución de 100 alumnos en el ciclo escolar 2022-2023 en comparación con el periodo anterior, provocando que aún no se alcance o supere la cifra más alta.

Perfil de profesores de las Normales en Yucatán

En cuanto al profesorado de las Escuelas Normales, detallar su perfil resulta importante si se considera que las y los profesores son parte del grupo encargado de nutrir las representaciones sociales, como se ha descrito en otros apartados de este documento.

Para cumplir los objetivos de las Escuelas Normales a la par de la búsqueda constante de la mejora de este tipo de instituciones, se necesita que las y los formadores desarrollen determinadas habilidades como el liderazgo, la comunicación y la capacidad de

adaptarse a los constantes cambios en el ámbito educativo. De la misma manera, es indispensable que las y los docentes “realicen investigaciones y que participen en colegiados académicos, tutorías y asesorías académicas, gestión de recursos, involucramiento en actividades de extensión y difusión de la cultura” (Secretaría de Educación Pública, 2017, s.p.).

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (2019), a nivel nacional se tuvo un registro de 14 720 formadores de docentes, de los cuales 53% son mujeres y 47% son hombres. La misma fuente informa que 7 649 o 52% de estos profesores de Escuelas Normales tienen como último grado de estudios algún posgrado y el resto, que representa 48% (7 071 formadores), cuenta únicamente con licenciatura.

Específicamente, en el estado de Yucatán el Sistema de Estadística Educativa de Yucatán (2024) reconoce la labor docente en las Escuelas Normales. Como se muestra en la Tabla, identifica como activos a 393 profesoras y profesores; 252 de ellos laboran en Normales Públicas y muestra un equilibrio entre la cantidad de hombres y mujeres, mientras que en Normales Privadas hay 141 profesores, de los cuales 57% son mujeres y 43% hombres.

En relación con datos demográficos del profesorado, la última actualización corresponde a 2017, tal como se muestra en la tabla 2.4.

Tabla 2.4 Edades de profesores titulares y auxiliares que laboran en Escuelas Normales

Sostenimiento	Total de profesores	Edad							
		Menos de 20	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 o más
<i>Públicas</i>	12 097	0.0	0.6	5.5	11.2	13.3	14.7	16.9	37.9
<i>Privadas</i>	3 505	0.0	1.1	11.0	14.8	15.8	14.4	14.7	28.3

Fuente: Medrano et al., (2017, p. 45).

Ahora bien, la edad está acompañada en un importante número de casos de la posibilidad de jubilación, lo que abre el panorama

a problemas diferentes dependiendo del grupo etario, así como de otras condiciones laborales. Cabe señalar que, de hecho, son pocas las entidades federativas en las que las y los profesores tienen una dedicación exclusiva de tiempo completo (40 horas semana/mes) a las actividades de docencia en las Escuelas Normales; en el caso de Yucatán, 66.1% de sus profesores tienen una dedicación por horas (Medrano *et al.*, 2017). Esto, como se mencionó, abre problemas en relación con la formación de grupos disciplinares dedicados a la investigación y mejora de la práctica (Cuerpos Académicos), el involucramiento en actividades o proyectos de centro que impliquen tiempo, recursos y mayor planeamiento, además de que evidencia la necesidad de nuevos cuadros de profesionales que gradualmente faciliten el remplazo generacional. Así, en estas condiciones y bajo estos perfiles se forma a los futuros profesionales de la educación en el estado de Yucatán. Con base en la problematización y contexto, el presente texto reporta los siguientes objetivos.

3. OBJETIVOS

1. Analizar las representaciones sociales acerca del éxito, el fracaso y el mérito en la formación profesional como profesora o profesor.
 - a) Comparar los elementos asociados a las representaciones sociales entre alumno exitoso, alumno que fracasa y la figura del profesor.
 - b) Comparar las representaciones sociales considerando las variables de sexo, escuela de procedencia (Mérida o interior del estado), financiamiento (pública o privada) y aspiraciones académicas (licenciatura a doctorado).
 - c) Establecer relaciones entre los conceptos de éxito-fracaso y el mérito académico.

4. METODOLOGÍA

PARADIGMA Y TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio se enmarca en el paradigma pospositivista, que entiende la realidad como algo susceptible de ser medido y aprehendido, en el que la comparación entre diferentes grupos es posible. Fundamentalmente, esta decisión está basada en diferentes elementos que se describen a continuación.

Existen diferentes formas de abordaje metodológico y en ambos casos, ya sea usando técnicas e interpretación cualitativa o cuantitativa, las aportaciones en la teoría de las Representaciones Sociales (RS) tienen un valor para el campo de la ciencia, ya sea la educación, la sociología, la psicología, entre otras.

De la misma forma, se parte también de que el enfoque sobre el que se realizó la investigación estuvo centrado en el aspecto estructural de la teoría de las RS, es decir, las representaciones como objeto constituido a cuyo núcleo central están anclados otros conceptos que pueden ser medidos y estudiados. De tal manera que es consistente tanto con el enfoque teórico como el metodológico.

Tal como señalan Piña y Cuevas (2004), el estudio de la teoría de las RS, ciertamente, está determinado por la realidad sociohistórica y los métodos predominantes en ciertos campos de la ciencia y para ciertos países. Por ejemplo, en el caso de México, en un análisis

de los estudios relacionados con RS, se pudo apreciar que “no se abocan al estudio del núcleo central sino al empleo de una metodología cualitativo-interpretativa [...] Quizá esto se deba a que, en el campo de la investigación educativa nacional, la metodología cualitativa interpretativa tiene una influencia importante” (Piña y Cuevas, 2004, p. 118).

Es desde estos puntos de vista que la teoría crítica señala que el acto de conocimiento humano implica la recopilación de actos, significados y sus respectivas interpretaciones, pues hasta la percepción es interpretación (Kincheloe, 2004). Ahora bien, no señala que en la interpretación tenga necesariamente que usarse un listado acabado de técnicas cuantitativas ni cualitativas, sino que abre el abanico a todas las posibilidades que permitan un mejor entendimiento de dónde estamos y a dónde nos dirigimos.

Es preciso señalar que en Latinoamérica y Europa existe una vasta investigación en materia de representaciones sociales, precisamente porque el concepto es polifacético y tiene elementos tanto constitutivos como constituyentes, por lo que entenderlo y estudiarlo también puede realizarse desde múltiples perspectivas. En ese sentido, las dificultades para definir el concepto de RS tienen, por supuesto, su paralelo al momento de estudiarlas, específicamente en el ámbito de lo metodológico, pues a la par existen

distintos métodos de abordaje para el estudio de las representaciones sociales, distintas técnicas cuantitativas, técnicas cualitativas, que son desplegadas en función de las distintas vertientes teóricas [...] se observan la utilización de todas estas técnicas dependiendo [...] del enfoque teórico-metodológico que propongan (Corvalán, 2013, p.118).

Al respecto, este estudio procura seguir aportando al estudio de las RS desde otras miradas metodológicas que puedan servir también como puntos de partida y/o de crítica acerca de cómo fueron analizadas.

5. JUSTIFICACIÓN

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) ha tenido diferentes aplicaciones y se ha estudiado con fines diversos empleando una serie de metodologías que tratan de integrar técnicas de recolección de datos e interpretaciones, tanto cuantitativas como cualitativas; sus propósitos varían dependiendo del estudio, pero basta con partir de la premisa de que las representaciones sociales son las formas a través de las cuales construimos y deconstruimos el mundo que nos rodea, le dan sentido a nuestras experiencias y facilitan nuestra toma de decisiones.

Wachelke (2012) hace una precisión que le distingue de otros autores sobre la relación RS-prácticas sociales-condiciones ambientales. Para él, las RS no son determinantes en nuestras prácticas, sino que en todo caso la práctica y el contexto ambiental son variables que influyen en la conformación de una RS (aunque pareciera de modo inverso). En adición a esto, las representaciones sociales son también una manera de entender el conocimiento que se produce, pues supera la dicotomía individuo-sociedad dado que la propuesta parte de prácticas compartidas que hacen sentir a los sujetos que sus conductas no son azarosas, sino que parten de conocimiento verdadero, que además tiene una doble función: “primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse

en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad” (Farr, 1983, citado en Corvalán, 2013, p. 119).

Partiendo de esa idea, todas y todos conformamos y necesitamos representaciones sociales para dar sentido, prácticamente, a la vida misma, ya que ello nos permite racionalizar por qué nos comportamos como lo hacemos y explicar nuestra individualidad, por lo que una reflexión profunda de cómo se conformaron (a través de qué, quiénes, cuándo y dónde nuestras rs) permitirá un diálogo y una confrontación con nuestra esencia individual, además de explicar muchos conceptos como el bien o el mal, aceptar roles que nos corresponde, el amor, la muerte, lo individual, lo social, lo biológico, entre otras cosas. (Corvalán, 2013, p. 120); esto es muy importante, ya que su estudio y análisis a profundidad siguen siendo relevantes en nuestro mundo cotidiano.

Más aún, como es propósito de la presente investigación llevar a cabo el análisis de las rs que constituyen las y los maestros en formación, a continuación se exponen tres grandes motivos:

- Siguiendo a DiGiacomo (1987), observar una representación social es también constatar cómo se conforma, define y separa un grupo de otro. En este caso, el gremio específico de las y los profesores de educación básica.
- Dado que las rs son también una explicación de la individualidad, estudiarlas es entender la constitución personal de la identidad docente, al menos, desde una de sus aristas.
- Las implicaciones con respecto a la formación actual y de nuevos cuadros de profesionales de la educación, de lo cual hablaré en el apartado de la justificación práctica.

Por lo anterior, la teoría de las rs, su vinculación con la formación profesional docente y los nuevos horizontes conceptuales que gradualmente van abonando al desarrollo de las ciencias sociales, hacen que destaque “la importancia que reviste la teoría y estudio de las

RS en la investigación educativa [...] se trata de una problemática emergente dentro de las ciencias sociales y, especialmente, en la investigación educativa en México” (Piña y Cuevas, 2004, p. 103).

Este texto propone un análisis de cómo las y los profesores en formación, a partir de las experiencias áulicas con sus propios formadores, construyen RS acerca del éxito, fracaso y mérito de las y los estudiantes ya que, por todo lo señalado en la justificación teórica, las RS son la antesala del comportamiento. Si bien estas no son estáticas, sí representan “el marco de referencia que permite la clasificación y evaluación de objetos, sujetos, relaciones, acontecimientos, situaciones, etc., a partir de categorías simples y operativas” (Cruz, 2006, p. 41). Partiendo de esa premisa, son tres las razones por las que el estudio de las RS de profesoras y profesores en formación tienen una aplicación directa y abonan al campo de las ciencias de la educación:

1. Plantea nuevos cuestionamientos respecto a la formación docente y del desarrollo profesional de los mismos.
2. Sitúa al currículo nacional y al modelo educativo mexicano en un contexto de nuevas demandas conceptuales y sociales (Borg y Mayo, 2001).
3. Abre elementos para la discusión de las actuales políticas educativas en la regulación de maestras y maestros, profesoras y profesores y escuelas.

Por lo anterior, estudiar las RS de éxito y fracaso también repercute en las políticas educativas y en la presente investigación en materia de formación de profesores, pues el currículum está determinado por la Secretaría de Educación. En ese sentido, las representaciones son fundamentales porque configuran el marco de referencia desde el cual se interpretan los fenómenos educativos, influyendo directamente en la formulación y la implementación de políticas educativas. Primero, las representaciones sociales abren nuevos cuestionamientos sobre la formación docente y el desarrollo

profesional de los maestros. La percepción social de lo que significa ser un “buen” o “mal” alumno o maestro, por ejemplo, impacta en cómo se diseñan los programas de formación y en las expectativas que se depositan tanto sobre las y los docentes como el alumnado. Si la representación social del éxito se asocia únicamente con la capacidad de obtener resultados académicos medibles, las políticas educativas tenderán a enfatizar la evaluación cuantitativa, dejando de lado aspectos cruciales como el desarrollo integral del estudiante o la formación en valores.

En segundo lugar, las representaciones sociales sitúan al currículo nacional y al modelo educativo en un contexto de nuevas demandas conceptuales y sociales. A medida que las concepciones de éxito y fracaso evolucionan, también lo hacen las expectativas de lo que el currículo debe lograr. Por ejemplo, si la sociedad empieza a valorar más las habilidades socioemocionales o las competencias para el trabajo en equipo, las políticas educativas deberán ajustar el currículo para incluir y fomentar tales aspectos. De esta manera, las representaciones sociales ejercen presión sobre las políticas educativas para que se adapten a las nuevas demandas sociales, asegurando que el currículo no solo se mantenga relevante, sino también inclusivo y equitativo.

Por último, las representaciones sociales aportan elementos clave para la discusión de las políticas educativas actuales, especialmente en la regulación de maestras y maestros, profesoras y profesores, y escuelas. Las políticas educativas no se diseñan en un vacío, sino que responden a las representaciones predominantes en la sociedad. En ese sentido, si la sociedad representa el fracaso escolar como un problema exclusivamente de la o el estudiante, las políticas tenderán a enfocarse en intervenciones individualizadas, como tutorías o programas de recuperación. Sin embargo, si la representación social del fracaso escolar considera también factores estructurales como la desigualdad económica o la calidad de la enseñanza, las políticas educativas tendrán que abordar estos problemas de manera más amplia y sistemática.

6. INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

Para llevar a cabo la colecta de datos, se diseñó un “Instrumento para el análisis de representaciones sociales de profesores en formación”, compuesto por diversas secciones. La primera sección se conforma por datos sociodemográficos y la segunda tuvo por objetivo la construcción de redes semánticas por parte de las y los participantes, en donde se les solicitó escribir jerárquicamente cinco palabras que vinieran a su mente cuando se habla de los conceptos “mérito”, “éxito” y “fracaso”, por lo que la conformación de estas auxiliaron en la descripción de los constructos alumno exitoso o fracasado, así como en relación con el concepto de mérito académico.

La elección de las redes semánticas para medir las representaciones sociales de estos conceptos recae en su utilidad como técnica de investigación ya que, de acuerdo con Hinojosa (2008), consisten en pedirle a las y los participantes, a partir de una o más palabras estímulo, definirla mediante otras cinco palabras que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, entre otros. Posterior a la elaboración de la lista, los sujetos deberán jerarquizarlas con base en la importancia o cercanía que consideren que las palabras definitorias tienen en relación con el concepto estímulo, “una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado [...] y abre la posibilidad

de estudiar un grupo humano de acuerdo con los significados que le asigna a varios conceptos” (p. 135).

El estudio tuvo como propósito analizar las representaciones sociales de éxito y fracaso escolar en un programa de formación de profesoras y profesores en el sureste mexicano, por lo que el instrumento fue de suma importancia para la obtención de la información necesaria; asimismo, el instrumento se diseñó de acuerdo con la propuesta teórica desde la que se entienden las representaciones sociales con un núcleo central y otros adjetivos periféricos, por lo que pueden verse plasmados aquellos adjetivos que están asociados a las palabras centrales del objeto de estudio: mérito, éxito, fracaso y la figura del profesor.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Para el diseño del instrumento se recurrió a nueve expertos que, desde sus especialidades, fungieron como jueces para completar el instrumento. Una vez atendidas las recomendaciones de los expertos, se corrió una prueba de fiabilidad utilizando el *software* SPSS, tomando una muestra que posteriormente fue excluida de los resultados, considerando características similares a la población objeto de estudio. Dicha muestra estuvo integrada por 126 estudiantes de una Licenciatura en Educación en una universidad pública. El análisis de confiabilidad, usando Alfa de Cronbach, reportó un índice de alfa= 0.810, por lo que puede decirse que el instrumento es altamente confiable, ya que aun siendo multidimensional presentó consistencia en los resultados obtenidos.

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

A continuación se describe el protocolo seguido para la administración del instrumento, así como la ubicación de las Normales parte

del estudio; en primer lugar, se contactó con las escuelas que fueron parte de la muestra: una pública y tres privadas de la ciudad de Mérida, así como dos públicas (dado que no continúan en funcionamiento las privadas) en el interior del estado, en donde por medio de sus directivos se les informó el objetivo de la visita, el título del instrumento y su administración con estudiantes de primer a cuarto año de las Escuelas Normales Primarias.

En adición a esto, uno de los compromisos con las cinco escuelas fue la devolución del informe técnico pormenorizado por dependencia para que los datos favorezcan la toma de futuras decisiones.

Al terminar, las encuestas fueron resguardadas y codificadas con base en si eran públicas, privadas, de Mérida o del interior del estado y el nombre clave de la Normal de procedencia.

ASPECTOS ÉTICOS Y CUIDADO DE LA INFORMACIÓN

Al inicio de cada administración del cuestionario, se informó a las y los participantes que este era de carácter voluntario y sus fines estrictamente académicos. De hecho, se cumplió con los siguientes principios, propuestos por Johnson y Christensen (2004):

1. Se informó a los sujetos del objetivo y propósito del estudio.
2. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.
3. Se externó el derecho a retirarse de la administración del cuestionario en el momento en que así lo consideraran.
4. Se protegió la confidencialidad y anonimato de las y los participantes, ya que los datos sociodemográficos solicitados son muy generales para una posible identificación precisa.
5. Se ofreció a las y los participantes, y a las escuelas de procedencia una copia del informe final de investigación.

Aclarado el manejo de los datos, se procedió a su captura utilizando los *software* de Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS,

por sus siglas en inglés), Microsoft Office Excel y StatGraphics versión 18. A continuación, se describe el procedimiento para el análisis de datos.

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos en las redes se tomó como base la integración de las propuestas teóricas de Reyes Lagunes (1993), Hinojosa (2008) y Wachelke (2012); de la misma forma, se siguió la propuesta de Parales-Quenza, uno de los principales críticos de la metodología en el análisis de las RS de la escuela estructuralista, quien comenta que las comparaciones son útiles si los grupos en realidad están apropiadamente representados y es evidente y manifiesta la estructuración cultural y social de estas (Parales, 2006, p. 614). En ese sentido, metodológicamente se cumple con considerar todas las variables en cuestión que doten de sentido a los resultados obtenidos al comparar y respetar las diferencias de sexo de las y los participantes, así como ubicación y financiamiento de la escuela y que, si bien puede haber más, al menos estos criterios resultaron relevantes para los propósitos de la presente investigación.

Para efectos de la presente investigación, una vez obtenida la información de las redes semánticas, las palabras no fueron sometidas a procesos de categorización con el fin de evitar interferencias por parte del investigador, sino que fueron procesadas tal cual, a reserva de homogenizar plural/singular y género (femenino-masculino).

Ahora bien, para definir las palabras que integraron el núcleo central existen diferentes propuestas. Primero, partimos de definir que las redes semánticas arrojan tres valores básicos: el valor M, el J y el conjunto SAM.

La red semántica de cada palabra-estimulo se describió por medio de cuatro elementos: el valor J (tamaño de la red), valor M (peso semántico de cada definidora), conjunto SAM (núcleo central

de la red semántica) y valor FMG (distancia semántica de las definidoras dentro del conjunto SAM). El valor J se obtiene contando el número total de palabras definidoras. El valor M consiste en la suma de las frecuencias de orden de importancia ponderadas por su peso semántico. El conjunto SAM son las quince palabras con mayor valor M o peso semántico (González y Valdez, 2005). El valor FMG se obtiene al aplicar una regla de tres. Se estima el valor FMG que corresponde al peso semántico de cada palabra definidora tomando como referencia el valor semántico correspondiente a la primera definidora, cuyo valor FMG asignado es 100 (Miaja y Moral, 2013, p. 116).

Ahora bien, aquí es importante hacer una precisión en términos del valor M, pues tal como señala Hinojosa, en primer lugar, el valor J tiene pocos usos estadísticos dado que depende del tamaño del grupo, así como de posibles respuestas atípicas de algún(os) participante(s), por lo que el valor J pueda casi ser asintótico. Es por ello que Reyes-Lagunes (1993) sugiere que el valor J sea conocido como tamaño de la red, con el propósito de tener un panorama general de las palabras producidas por el grupo (Hinojosa, 2008).

De esta forma, la principal consideración que debe tenerse es con el valor M debido a que permitirá calcular el peso semántico de las palabras y posteriormente definir el conjunto SAM; sin embargo, determinar que el valor semántico de la jerarquía sea del 1 al 10 es tan arbitrario como que sea del 1 al 5 o del 0 al 100; por lo anterior, la propuesta es que el valor M sea calculado con base en un peso semántico de 10 para la máxima posición y que adicionalmente se asocien los criterios de frecuencia.

Todos estos criterios motivaron la elección del programa Stat Graphics versión 18, el cual permitió correr pruebas de hipótesis que dejaron identificar si los conjuntos SAM generados por los grupos de hombres y mujeres de escuelas públicas y privadas presentan alguna diferencia estadísticamente significativa.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En México, a lo largo del país diversas escuelas ofrecen una formación como profesor de nivel primaria. De acuerdo con datos de la SEP, estos planteles, en el último censo realizado para el período escolar 2016-2017, concentran a 93 766 estudiantes; por su parte, en el estado de Yucatán la última cifra registrada es de 3 354 estudiantes de los diferentes subsistemas de Educación Normal (preescolar, primaria, secundaria, especial, educación física, educación artística, bilingüe, inicial e intercultural), de los cuales, de Normal Primaria estaban registrados 1 289 estudiantes, que representan el total de la población de estudio (SEP, 2018). En ese sentido, las y los profesores normalistas de primaria representan 38.43% de la población que se forma para magisterio, cifra importante considerando que existen nueve subsistemas.

MUESTREO

Considerando la población de estudiantes normalistas en el estado de Yucatán, de 1 289 estudiantes, la muestra será de tipo probabilística estratificada, tomando en cuenta dos variables: sexo y financiamiento de la escuela. Así, cinco planteles que integraron la muestra quedaron conformados de la siguiente manera: uno pública y tres privados en la ciudad de Mérida ,y dos públicos en el interior del estado, en el cual ya no se encuentran en operación escuelas normales de financiamiento privado.

A partir de estos datos, se procedió primero a calcular el tamaño muestral, considerando un valor de confianza de 95%, de acuerdo con la propuesta de Krejcie y Morgan (citados en Isaac y Michael, 1995). Así, para realizar la estimación muestral, Krejcie y Morgan (1970) emplearon la siguiente fórmula:

$$s = X^2NP (1-P)/ d^2 (N-1) + X^2P (1-P)$$

Esta fórmula está representada por los siguientes valores:

s = tamaño de la muestra requerida

X² = el valor de la tabla de Chi cuadrada para un grado de libertad deseado en el intervalo de confianza

N = el tamaño de la población

P = la proporción de la población (asumiendo un 0.50 para proveer el máximo tamaño muestral)

d = el grado de precisión expresado como una proporción (0.05)

Con base en estos datos, para un tamaño de población de 1 200 personas se estima una muestra confiable de 291, pero dado que la población es de 1 289, se tomó el número inmediato superior, es decir, 1 300 participantes cuya muestra es de 297 sujetos. Por tanto, considerando el estrato, quedaría dividido de la siguiente manera:

Tabla 6.1 Distribución de población de estudiantes en escuelas normales por sexo, ubicación geográfica y tipo de financiamiento

	Hombres	%	Mujeres	%
Pública	363	28.15	721	55.93
Privada	54	4.18	151	11.72

Fuente: Datos de la SEP (2018).

Una vez obtenidos los datos, se procedió a calcular los porcentajes de la muestra requerida con base en el tamaño de la población, los cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 6.2 Distribución estadística de la muestra estratificada con base en el porcentaje de la población

	Hombres	%	Mujeres	%
Pública	83	28.15	167	55.93
Privada	12	4.18	35	11.72

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, debido a la alta participación de las escuelas se trabajó con 409 sujetos, que reducen aún más el error muestral; es decir, de los 297 estimados originalmente se incrementó en 137% la participación, por lo anterior, la muestra es representativa, calibrada y consideró hasta 37% de posible mortandad en las respuestas, de tal forma que la muestra final quedó integrada de la siguiente manera:

Tabla 6.3 Distribución final de la muestra estratificada

	Hombres Muestra estadística	Hombres participantes	Mujeres Muestra estadística	Mujeres participantes
Pública	83	85	167	209
Privada	12	21	35	94

Fuente: Elaboración propia.

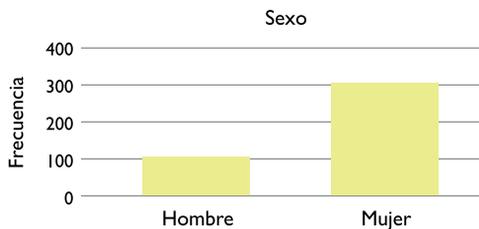
7. RESULTADOS

Este capítulo está estructurado en dos apartados: en la primera sección se presentan las generalidades sociodemográficas de las y los participantes para tener un contexto referencial de sus respuestas y, seguidamente, se encuentran los datos derivados del análisis de las redes semánticas naturales.

DATOS DE LOS PARTICIPANTES

En la muestra estadística participaron 409 personas de las escuelas normales públicas y privadas, tanto en la ciudad de Mérida como en el interior del estado.

Figura 7.1 Distribución del sexo de los participantes de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, casi tres de cada cuatro estudiantes de las escuelas normales son mujeres, lo cual es consistente con otros estudios en los que la carrera de profesor y, más aún, profesor de primaria tiene una fuerte connotación femenina. Este caso no fue la excepción. De hecho, es importante señalar que una de las escuelas privadas que participaron en el estudio es de orientación religiosa y únicamente acepta mujeres en la carrera.

En cuanto a la edad, se tuvo como mínimo los 18 años y como máximo los 38, siendo la media 20.87 años, lo cual es consistente con la estadística del perfil de estudiantes normalistas que el INEE presentó en su informe 2017-2018. En relación con el semestre que cursan las y los participantes, es decir el punto de su formación, este se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 7.1 Semestre de los participantes de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Semestre	Segundo	143	35,0
	Cuarto	96	23,5
	Sexto	131	32,0
	Octavo	38	9,3
	Total	408	99,8

Fuente: Elaboración propia.

Las y los participantes encuestados se concentran en el segundo y sexto semestres. En el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, la carrera está establecida para ocho semestres, es decir, cuatro años, de los cuales el último se considera de formación en campo, por lo que las clases presenciales en el centro escolar son mínimas. No obstante que la mayor parte de la práctica profesional es en el último año, cabe señalar que desde el ingreso acuden a observar la práctica de profesoras y profesores expertos, y gradualmente van asumiendo la responsabilidad del grupo.

En México, la mayoría de las escuelas, desde el nivel básico hasta el superior, tienen por lo general una convocatoria de ingreso, la

cual se emite en agosto, por lo tanto, se denomina al ciclo agosto-diciembre como período de otoño-invierno e incluye los semestres impares 1º, 3º, 5º y 7º; mientras que el período de primavera enero-mayo comprende los semestres pares 2º, 4º, 6º y 8º (para el caso de los planes de estudio de cuatro años de duración).

Posteriormente, para cumplir con la estratificación de la muestra se clasificaron los datos con respecto a la ubicación de la escuela y el financiamiento que esta recibe, es decir, si se encuentra en Mérida (capital del estado) o en alguna de las provincias o municipios del interior del mismo; en el segundo caso, se refiere si la escuela es sostenida con aportaciones del erario estatal o federal o, en su defecto, si es de carácter particular, o sea, sostenido por las cuotas de alumnas y alumnos a una asociación privada con ánimo de lucro. Los datos se encuentran en la tabla siguiente.

Tabla 7.2 Distribución de la muestra por ubicación geográfica y financiamiento de la escuela

		Financiamiento de la escuela		Total
		pública	privada	
Ubicación geográfica de la escuela	Mérida	138	115	253
	Interior del Estado	156	0	156
Total		294	115	409

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, es preciso aclarar que no se encontraron escuelas normales privadas en funcionamiento en el interior del estado de Yucatán que impartan actualmente el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Sí existen otras que imparten educación preescolar o educación física, pero dado que se alejan de los criterios de selección de la muestra, no fueron consideradas. La última escuela normal privada de educación primaria de la que se tuvo conocimiento fue la Normal de Valladolid Pánfilo Novelo, que concluyó sus operaciones en 2016, año en el que egresó su última generación. Asimismo, es importante destacar que, contrario a lo

que podría pensarse, las Escuelas Normales ubicadas en el interior del estado tienen un mayor número de alumnas y alumnos que la escuela en la ciudad capital. Posiblemente, la alta demanda se deba a que en los municipios aún se preserva la imagen del maestro normalista, cuyo carácter social fue muy valorado a principios del siglo xx.

Como parte de los datos sociodemográficos colectados, se preguntó a las y los estudiantes si han reprobado alguna asignatura y de ser así cuántas, esto con el objeto de vincularlo posteriormente a si la reprobación como indicador de fracaso escolar pudiera representar algún tipo de asociación con otros resultados del estudio. La siguiente tabla muestra que el grueso de la población ha reprobado únicamente una asignatura.

Tabla 7.3 Número de asignaturas reprobadas

		Cuántas has reprobado				Total
		0	1	2	3	
¿Has reprobado?	Sí	0	63	31	12	106
	No	303	0	0	0	303
Total		303	63	31	12	409

Fuente: Elaboración propia.

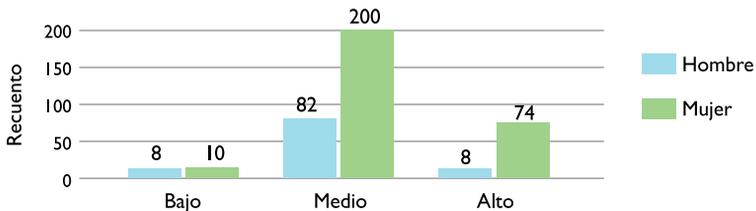
Como puede apreciarse, 106 de 409 alumnas y alumnos ha reprobado al menos una asignatura, es decir, 25.9% de las y los estudiantes ha vivido esta situación. No obstante, de ese porcentaje 15.4% ha suspendido una materia, 7.6% dos y 2.9% ha reprobado hasta tres asignaturas, número que se presenta como máximo de asignaturas reprobadas. Ahora bien, las tasas de reprobación parecen ser un poco más altas en las escuelas públicas que en las privadas, como se aprecia a continuación.

Tabla 7.4 Índice de reprobación y financiamiento de la escuela

		Financiamiento de la escuela		Total
		pública	privada	
Has reprobado	Sí	88	18	106
	No	206	97	303
Total		294	115	409

Fuente: Elaboración propia.

En proporción, de las y los alumnos que han presentado reprobación 29.93% del total de las escuelas públicas han suspendido, en contraste con 15.65% de las escuelas de sostenimiento privado, es decir, prácticamente el doble. Podría pensarse que esto se debe al número total por tipo de escuela, pero la proporción se obtuvo en contraste con los datos de cada sostenimiento, público o privado.

Figura 7.2 Distribución de promedio de calificación por sexo

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, en el caso del promedio algunos datos no fueron reportados por las y los estudiantes, por lo que en total se tienen 382 respuestas válidas de promedios, de las cuales 284 son de mujeres y 98 de hombres; de las primeras, 26.05% es considerado con un promedio alto, en contraste con 8.16% de los hombres, es decir, la diferencia es de tres veces; aparte de lo anterior, 8.16% de los hombres se encuentra en promedio bajo, a diferencia del 3.52% de las mujeres. Ahora bien, en términos generales, el mínimo de promedio escolar señalado por los participantes fue de 70 puntos y el tope superior de 98 sobre un máximo de 100 puntos en la escala

de calificación mexicana, teniendo como media 86.49 puntos. Este dato es importante debido a que, tal como varios autores han señalado, la calificación es considerada uno de los indicadores de éxito escolar que más peso tiene entre estudiantes y profesores, y muchas veces puede repercutir en sus expectativas a futuro, tanto de ellas y ellos mismos como de sus estudiantes.

Por eso mismo, se les preguntó a las y los participantes cuál era su expectativa en función de continuar su formación posterior a la formación de pregrado. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7.5 Máximo nivel al que aspiran posterior al pregrado

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
¿Cuál es el máximo nivel al que aspiras?	Licenciatura	7	23	30
	Especialidad	7	15	22
	Maestría	45	137	182
	Doctorado	47	125	172
Total		106	300	406

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de las frecuencias de la tabla anterior se desprende que un porcentaje importante de estudiantes aspira a continuar su formación una vez concluida la licenciatura; en suma, al menos 86% de los hombres aspira a estudios de maestría y doctorado, y un mismo número (86.46%) de mujeres apunta en esa misma dirección. Ahora bien, una de las primeras interrogantes que este estudio plantea es si los éxitos y fracasos pueden ser condicionantes de las expectativas académicas futuras. En ese sentido, se procedió a una correlación Tau-B de Kendall ($P= 0.05$) para determinar si los éxitos relacionados con un promedio de calificación alto y los fracasos con el número de asignaturas reprobadas pueden vincularse de alguna forma con las aspiraciones académicas. Se decidió emplear dicha prueba tomando en consideración que una variable (aspiración

académica) es de tipo ordinal, por lo cual es más apropiada la Tau de Kendall. Los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 7.6 Relación entre aspiraciones académicas con materias reprobadas y promedio

Variable estudiada	r	p
Materias reprobadas	-0.101	0.028
Promedio del ciclo anterior	0.147	0.001

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla, existe relación entre las aspiraciones académicas representadas por el nivel máximo al que se aspira y el número de materias reprobadas, siendo esta relación lineal inversa, es decir, a medida que aumentan las materias reprobadas, disminuyen las aspiraciones académicas. También se observa que existe relación entre el promedio obtenido en el ciclo inmediato anterior y dichas aspiraciones.

8. RESULTADOS DE LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Como se señaló en el apartado de análisis de datos, se toman como base los conceptos de tamaño de la red, peso semántico, conjunto SAM o palabras definidoras y la distancia semántica cuantitativa. A continuación, se presentan los datos agrupados comparados por financiamiento de la escuela y sexo. Si bien en la propuesta de Hinojosa (2008) los pesos semánticos no pueden ser los únicos puntos determinantes del conjunto SAM, puesto que estos tienen valores arbitrarios asignados, se considera que los pesos semánticos no pueden ser simplemente descartados, pues estos tienen una razón teórico-conceptual implícita que debe ser privilegiada en el uso de pruebas paramétricas u otras estadísticas, dado que ahí descansa su valor.

Por lo anterior, el punto de corte para definir el conjunto SAM se realizó a través del ordenamiento de frecuencias (siguiendo a Hinojosa), pero la graficación y otras pruebas de comparación de porcentaje se realizaron usando el valor M o peso semántico, respetando su valor teórico-conceptual.

REDES SEMÁNTICAS DEL CONCEPTO**ESTÍMULO “ALUMNO EXITOSO”**

La siguiente tabla muestra solo algunas de las palabras generadas en la red semántica por mujeres de normales privadas. Por cuestiones de síntesis, se decidió incluir en esta tabla las palabras que fueron mencionadas al menos por 6 personas encuestadas.

Así pues, se procedió a establecer el conjunto SAM y a calcular la distancia semántica cuantitativa entre las palabras. Para hacerlo, primero se asigna el porcentaje más alto (100%) a la palabra definidora que haya tenido el mayor peso semántico. Aquí cabe destacar que –como se verá en la tabla correspondiente–, salvo algunas palabras, eran consistentes las frecuencias con los pesos semánticos, es decir, ninguna palabra que tuviera un peso semántico importante se dejó fuera debido a una baja frecuencia o viceversa. Una vez asignado el mayor valor, se emplea una regla de tres para asignar porcentajes a los demás valores (Sánchez, Muñoz y Gómez, 2018). A las redes semánticas, adicionalmente, se les puede aplicar la “prueba x2 de bondad de ajuste para identificar diferencias entre los grupos sobre el tamaño de la red. Además [...] un análisis de correlación de Spearman para identificar la relación de palabras en cuanto a la posición del ps entre los grupos” (Sánchez, Muñoz y Gómez, 2018, p. 79).

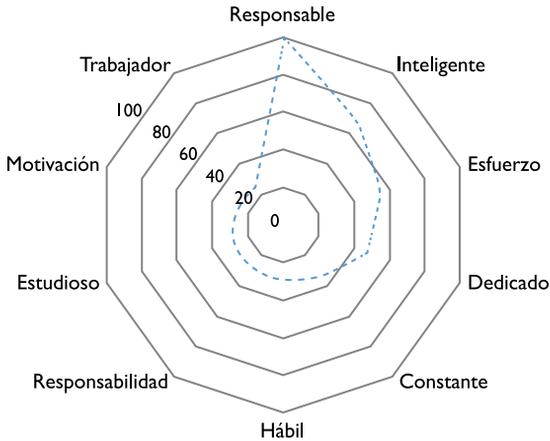
Tabla 8.1 Distancia semántica cuantitativa para el alumno exitoso en mujeres de escuelas privadas

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Responsable	35	299	100,00
Inteligente	24	202	67,56
Esfuerzo	20	165	55,18
Dedicado	17	144	48,16
Constante	13	103	34,45
Hábil	12	89	29,77
Responsabilidad	11	89	29,77
Estudioso	10	84	28,09
Motivación	10	79	26,42
Trabajador	10	76	25,42

Fuente: Elaboración propia.

Para expresar la distancia semántica entre estas palabras, se presenta la siguiente figura.

Figura 8.1 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno exitoso para mujeres en normales privadas



Fuente: Elaboración propia.

Esta misma tarea se realizó en el caso de las mujeres en escuelas públicas, en cuyo adjetivo dedicado ($f = 20$) pudo apreciarse un corte importante en relación con las palabras, sin embargo, es a partir de la frecuencia 16 en la que se hace clara la tendencia decreciente de la frecuencia, por lo que será el adjetivo respetuoso ($f=16$) la palabra hasta la que abarcará el conjunto SAM.

Tabla 8.2 Distancia semántica cuantitativa para alumno exitoso en mujeres de escuelas públicas

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Responsable	85	743	100,00
Inteligente	51	441	59,35
Estudioso	36	298	40,11
Esfuerzo	35	288	38,76
Dedicación	32	255	34,32
Responsabilidad	30	253	34,05
Dedicado	20	164	22,07

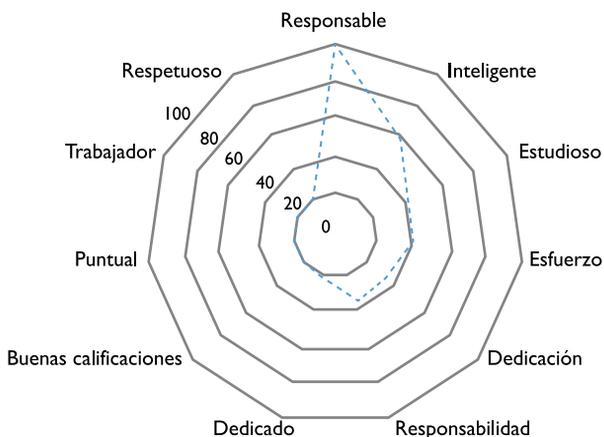
(continuación)

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Buenas calificaciones	16	146	19,65
Puntual	19	143	19,25
Trabajador	17	132	17,77
Respetuoso	16	126	16,96

Fuente: Elaboración propia.

Para expresar de manera ilustrativa la distancia semántica, se expone la siguiente

Figura 8.2 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno exitoso para mujeres en normales públicas



Fuente: Elaboración propia.

Para este grupo de palabras definidoras se presentan dos situaciones que merece la pena mirar con detenimiento. En primer lugar, las frecuencias sí variaron en función del orden ascendente del peso semántico pero, como se había indicado, aun así se presenta consistencia entre aquellas que deben integrar el conjunto SAM. Adicionalmente, cabe señalar la presencia de las palabras *dedicación* y *dedicado*, las cuales no fueron agrupadas debido a que la técnica demanda que únicamente las palabras por género (masculino-femenino) y número (plural-singular) pueden ser consideradas como equivalentes.

No obstante, esta repitencia se tomó en cuenta en la integración final de la RS del concepto alumno exitoso de las mujeres encuestadas. En relación con los hombres, los resultados indican lo siguiente: el punto de corte de las palabras fue *cumplido*, dado que ahí se presenta un segundo decremento de las mimas y muestra un comportamiento sostenido hacia abajo a partir de dicha palabra. Por tal motivo, el conjunto SAM, con sus distancias semánticas, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8.3 Distancia semántica cuantitativa para alumno exitoso en hombres de escuelas privadas

Frecuencia	PS	DSC
11	96	100,00
7	61	63,54
5	39	40,63
4	35	36,46
3	27	28,13
3	26	27,08
3	23	23,96
3	23	23,96
3	23	23,96
3	22	22,92

Fuente: Elaboración propia.

De nueva cuenta, para expresar los datos anteriores, se expone el siguiente gráfico:

Figura 8.3 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno exitoso para hombres en normales privadas



Fuente: Elaboración propia.

Algo que destaca es la palabra “apoyo” como parte del núcleo central, concepto que no apareció entre el conjunto SAM de las mujeres de escuelas públicas o privadas y resulta importante. Esto abre nuevas líneas de oportunidad para continuar investigando qué tipo de apoyo precisa el alumno exitoso.

El mismo ejercicio se realizó con los hombres de las escuelas públicas. Cabe señalar que la categorización de los datos se hizo pensando en las posibles comparaciones y dado que no se encontraron Escuelas Normales privadas en el interior del estado, se consideró la integración de estos cuatro grupos: hombre pública y privada; mujer pública y privada. A continuación se presentan los resultados de hombres de normales públicas.

Se decidió que el conjunto SAM estuviera integrado hasta la palabra puntual, en la que se muestra un segundo decrecimiento importante y posterior estabilidad asintótica en las frecuencias de las palabras. En ese sentido, dicho conjunto estaría integrado de la siguiente manera.

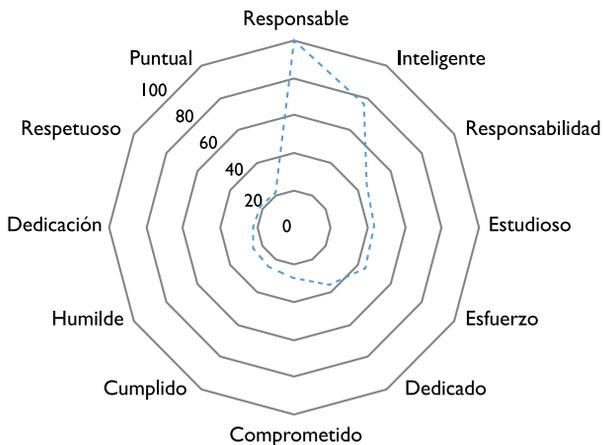
Tabla 8.4 Distancia semántica cuantitativa para alumno exitoso en hombres de escuelas públicas

Frecuencia	PS	DSC
35	310	100,00
30	233	75,16
16	147	47,42
17	143	46,13
17	141	45,48
13	113	36,45
11	90	29,03
10	84	27,10
11	81	26,13
9	69	22,26
9	69	22,26
8	60	19,35

Fuente: Elaboración propia.

Expresada de manera más gráfica, se presenta la siguiente figura.

Figura 8.4 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno exitoso para hombres en normales públicas



Fuente: Elaboración propia.

REDES SEMÁNTICAS DEL CONCEPTO ESTÍMULO “ALUMNO QUE FRACASA”

Al igual que con alumno exitoso, se pidió a las estudiantes que indicaran en orden de importancia cinco palabras que vincularan con el concepto de alumno que fracasa, de tal forma que pudiera determinarse el conjunto de la memoria semántica de asociación o conjunto SAM (Semantic Association Memory, por sus siglas en inglés). Los resultados se presentan a continuación.

Con base en los datos recopilados, el conjunto SAM para este grupo fue definido desde la palabra *irresponsable* hasta el vocablo *incumplido*, después de la cual se observa una caída sostenida de las frecuencias.

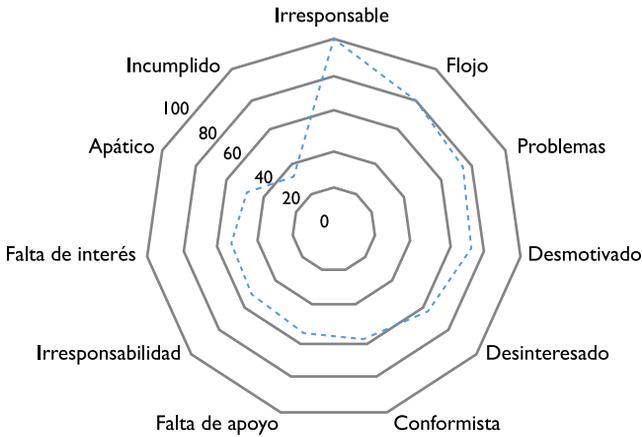
Tabla 8.5 Distancia semántica cuantitativa para alumno exitoso en mujeres de escuelas privadas

Frecuencia	PS	DSC
25	225	100,00
22	181	80,44
21	164	72,89
19	158	70,22
16	134	59,56
15	127	56,44
14	124	55,11
13	116	51,56
13	115	51,11
14	103	45,78
10	74	32,89

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de apreciar mejor los resultados, se expone el siguiente gráfico.

Figura 8.5 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno que fracasa para mujeres en normales privadas



Fuente: Elaboración propia.

Es preciso observar que, en *éxito*, el apoyo (o la falta de este) no fue mencionado como un factor que pudiera estar presente para su consecución, pero si en el caso del *fracaso*. Adicionalmente, algo interesante es el reconocimiento de problemas como causas del fracaso. Al igual que con el apoyo, será preciso investigar desde otros enfoques qué tipos de problemas son causales del fracaso, pero destaca el hecho de que los estudiantes señalen que no todo fracaso es derivado de decisiones del estudiante, sino que, en ciertos casos, es una suma de situaciones que ocasiona el mismo.

En el caso de las estudiantes de Escuelas Normales públicas, algunos resultados fueron compartidos, como se muestra a continuación.

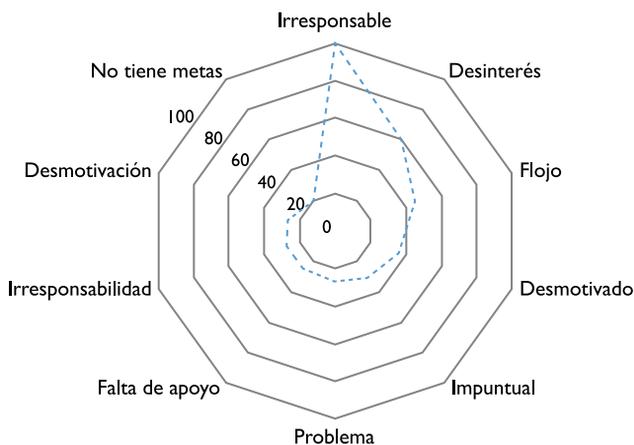
Tabla 8.6 Distancia semántica cuantitativa para alumno exitoso en mujeres de escuelas públicas

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Irresponsable	73	641	100,00
Desinterés	49	408	63,65
Flojo	34	288	44,93
Desmotivado	32	243	37,91
Impuntual	26	216	33,70
Problema	23	186	29,02
Falta de apoyo	23	173	26,99
Irresponsabilidad	20	169	26,37
Desmotivación	17	147	22,93
No tiene metas	17	133	20,75

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, para apreciar mejor la distancia semántica de dichas palabras, se ofrece el siguiente gráfico.

Figura 8.6 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno que fracasa para mujeres en normales públicas



Fuente: Elaboración propia.

Puede notarse cómo algunas palabras son consistentes en ambos conjuntos, como irresponsable, falta de apoyo, desmotivación, problemas, entre otros. En el caso de los hombres, sus respuestas se presentan seguidamente.

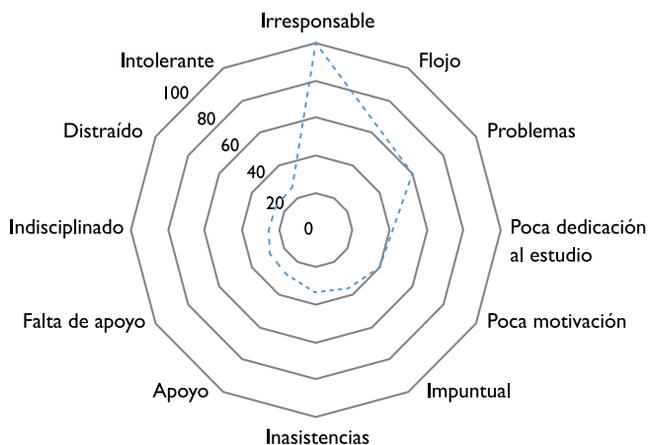
En ese sentido, se consideró que fuera hasta la palabra *intolerante*, cuya frecuencia fue de dos, pero su peso semántico de 17 (dada su jerarquización) y después muestra una consistencia hacia abajo, por lo que ese fue el punto de corte. Los pesos semánticos ayudaron a determinar la distancia semántica entre ellas, como se muestra en las siguientes tabla y figura.

Tabla 8.7 Distancia Semántica Cuantitativa para alumno que fracasa de hombres de escuelas privadas

Frecuencia	PS	DSC
7	63	100,00
5	41	65,08
4	37	58,73
3	26	41,27
3	25	39,68
3	23	36,51
3	22	34,92
2	19	30,16
2	19	30,16
2	19	30,16
2	17	26,98
2	17	26,98

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8.7 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno que fracasa para hombres en normales privadas



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la forma en que se distribuyeron los datos, se eligió punto de corte de la palabra *irresponsable* hasta *falta de apoyo*. No obstante, para este conjunto merece la pena destacar que el concepto *falta de recursos* apareció entre las primeras y aunque no alcanzó el número de menciones suficiente ni jerarquización para ser incluida, al menos fue considerada por los hombres de las escuelas públicas, en contraste con los otros conjuntos de participantes. La siguiente tabla presenta la distancia semántica cuantitativa y la gráfica de agrupación de los datos.

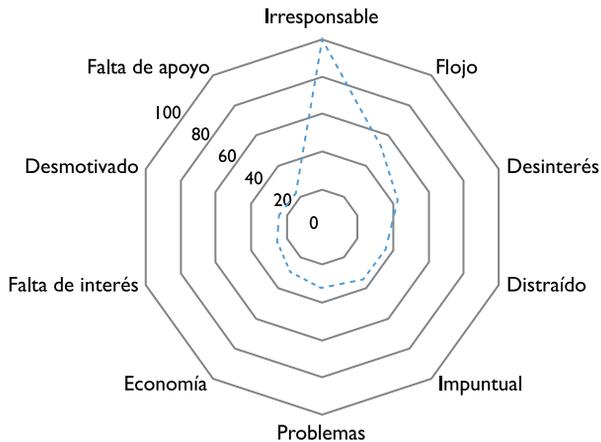
Por su parte, los alumnos de las escuelas públicas respondieron de la siguiente forma:

Tabla 8.8 Distancia semántica cuantitativa para alumno que fracasa de hombres de escuelas públicas

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Irresponsable	35	309	100,00
Flojo	19	158	51,13
Desinterés	16	136	44,01
Distraído	15	114	36,89
Impuntual	14	112	36,25
Problemas	12	101	32,69
Economía	11	93	30,10
Falta de interés	11	88	28,48
Desmotivado	11	81	26,21
Falta de apoyo	10	70	22,65

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, se presenta un gráfico que representa de manera ilustrativa los resultados.

Figura 8.8 Distancia Semántica Cuantitativa de alumno que fracasa para hombres en normales públicas

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las mujeres de escuelas públicas señalaron que el mérito académico también está relacionado con el esfuerzo personal y la responsabilidad. Los resultados se presentan a continuación.

Con base en los resultados de la gráfica, se determinó que el conjunto SAM terminara en la palabra *habilidad*, cuyas DSC se presentan en la tabla 8.9.

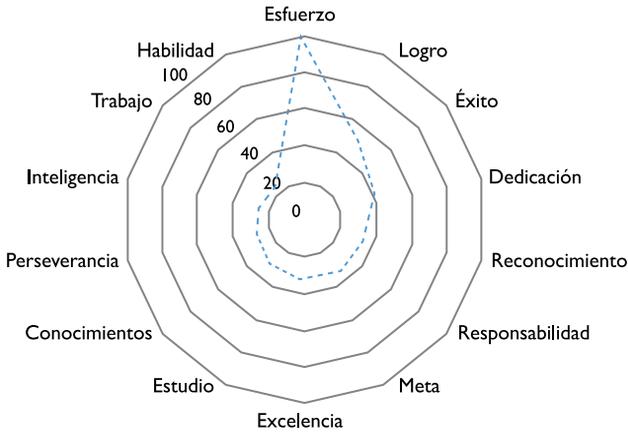
Tabla 8.9 Distancia Semántica Cuantitativa para mérito académico de mujeres de escuelas públicas

Definidora	Frecuencia	PS	DSC
Esfuerzo	74	625	100,00
Logro	53	461	73,76
Éxito	44	378	60,48
Dedicación	46	355	56,80
Reconocimiento	41	339	54,24
Responsabilidad	37	311	49,76
Meta	31	249	39,84
Excelencia	26	232	37,12
Estudio	17	143	22,88
Conocimientos	17	140	22,40
Perseverancia	18	129	20,64
Inteligencia	15	126	20,16
Trabajo	16	121	19,36
Habilidad	16	115	18,40

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, cabe señalar que en la tabla anterior las frecuencias no están en orden decreciente, pero se asociaron a los pesos semánticos para asegurar que fueran consideradas tanto por ser altamente mencionadas como por ser altamente valoradas en los primeros lugares.

Figura 8.9 Distancia Semántica Cuantitativa de mérito académico para mujeres en normales públicas



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los hombres de las escuelas privadas también señalaron el valor personal como propio de lo meritorio.

Como se aprecia, después de la palabra *motivación* hay una caída decreciente y sostenida de las frecuencias, por lo cual, se determinó a este como el punto de quiebre. Posterior a ello, se determinaron los pesos y distancias semánticas correspondientes, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8.10 Distancia Semántica Cuantitativa para mérito académico de hombres de escuelas privadas

Frecuencia	PS	DSC
10	86	100,00
6	48	55,81
5	44	51,16
5	42	48,84
5	41	47,67
3	28	32,56
3	28	32,56
3	28	32,56
3	25	29,07
3	23	26,74
3	22	25,58

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8.10 Distancia Semántica Cuantitativa de mérito académico para hombres en normales privadas



Fuente: Elaboración propia.

Nótese cómo la palabra *éxito* parece estar incluida en el mérito, es decir, forma parte de su conjunto SAM; curiosamente y en contraparte, para el estímulo *éxito* no fue considerado el mérito como un elemento necesario, pero este si es consecuencia de la meritocracia. Por su parte, se presentan los resultados de los hombres de Normales públicas.

Al ordenar las palabras con base en su frecuencia, se encontró que el punto de quiebre está en la frecuencia 10, es decir, la palabra *responsabilidad*, que se determinó fuera la palabra con la que cierra el conjunto SAM para esta sección de la muestra. Sus distancias semánticas se presentan a continuación.

Tabla 8.11 Distancia Semántica Cuantitativa para mérito académico de hombres de escuelas públicas

Definidora	Frecuencia	PS	dsc
Esfuerzo	36	305	100,00
Dedicación	20	166	54,43
Logros	18	156	51,15
Reconocimiento	17	148	48,52
Éxito	18	142	46,56
Metas	14	114	37,38
Buenas calificaciones	12	106	34,75
Estudios	12	97	31,80
Excelencia	10	90	29,51
Perseverante	11	83	27,21
Responsabilidad	10	83	27,21

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8.11 Distancia Semántica Cuantitativa de mérito académico para hombres en normales públicas

Fuente: Elaboración propia.

COMPARACIONES DE LOS CONJUNTOS SAM

Para hacer estas comparaciones, se procedió a emplear el *software* estadístico Stat Graphics, mediante el cual se compararon las proporciones binomiales de dos muestras independientes. Con dicho propósito, se tomaron los adjetivos con los porcentajes más altos que fueran coincidentes en ambos subconjuntos (hombre/mujer-financiamiento público o privado), con el fin de determinar si alguno de los conjuntos SAM mostraba algún tipo de diferencia. Es importante recordar que en el diferencial semántico el financiamiento de la escuela fue una variable en la que los tres conceptos estudiados (éxito, fracaso y profesor) resultaron con diferencias estadísticamente significativas. Los resultados de las redes se presentan a continuación.

Tabla 8.12 Comparaciones del conjunto SAM del éxito del grupo de mujeres

Adjetivo	Pública	Privada	Z	p
Responsable	40.67	37.23	0,566373	0,571137
Inteligente	24.40	25.23	-0,15506	0,876769
Esfuerzo	16.75	21.28	-0,946273	0,344008
Dedicado	18.09	9.57	1,89833	0,0576529
Estudioso	17.22	10.64	1,47663	0,139774
Dedicación	15.31	8.51	1,6176	0,105748
Responsabilidad	14.35	11.70	0,623891	0,532697
Constante*	2.39	13.83	-3,89743	0,0000972554
Hábil*	4.32	12.77	-2,67713	0,0074257
Motivación	6.70	10.64	-1,17465	0,240134
Trabajador	8.13	10.64	-0,709487	0,47802

*valor $P < 0.05$

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.13 Comparaciones del conjunto SAM de fracaso del grupo de mujeres

Públicas	Privadas	Z	p
34,93	26,60	1,5042	0,132525
23,44	17,02	1,2594	0,207872
16,27	23,4	-1,47912	0,139107
22,34	11	2,3362	0,01949
15,31	20,21	-1,05459	0,29161
3,35	15,96	-3,91267	0,0000913173
11	14,89	-0,956828	0,338652
2,39	14,89	-4,15261	0,0000328899
9,57	13,83	-1,10108	0,270859
2,39	13,83	-3,89743	0,0000972554

*valor P < 0.05

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.14 Comparaciones del conjunto SAM de mérito académico del grupo de mujeres

Adjetivo	Pública	Privada	Z	p
Esfuerzo	35,41	40,43	-0,837389	0,402372
Logro*	25,36	12,77	2,46958	0,013527
Responsabilidad	17,7	22,34	-0,949731	0,342248
Dedicación	22,01	22,34	-0,0640292	0,948941
Éxito*	21,05	6,38	3,18253	0,00146008
Reconocimiento	19,62	11,7	1,69135	0,0907704
Constancia*	17,02	7,18	2,28572	0,0222707
Meta	14,83	10,64	0,986385	0,323943
Compromiso	3,83	12,77	2,89869	0,00374736
Excelencia	12,44	9,57	0,723042	0,469652

*valor P < 0.05

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, en los tres conceptos (éxito, fracaso y mérito) se encontraron algunas diferencias en los adjetivos propuestos por las mujeres en la variable de financiamiento de la escuela. Estos adjetivos están relacionados, ya sea con qué precisa un estudiante para ser exitoso (constante/hábil), o en su

defecto, si son los problemas, la falta de interés o el conformismo lo que lleva al fracaso de una o un alumno; particularmente, en *fracaso* es preciso observar cómo el tipo de escuela puede acercar o alejar al estudiante de ciertos factores extrínsecos que definen el fracaso. Por su parte, parece que para una parte de la muestra ser meritorio es definido implícitamente como ser exitoso y tener logros, cosa que no necesariamente es complemente compartido, así como el hecho de si ser constante significa ser merecedor.

Tabla 8.15 Comparaciones del conjunto SAM de éxito del grupo de hombres

Adjetivo	Pública	Privada	Z	P
Responsable	41,18	52,38	-0,927326	0,353756
Inteligente	35,29	23,81	1,00175	0,316461
Dedicado	15,29	33,83	-1,9408	0,0522824
Esfuerzo	20	14,29	0,598875	0,549253
Estudioso	20	19,05	0,0978076	0,92208
Responsabilidad	18,82	9,52	1,01652	0,309383
Disciplinado*	7,06	23,82	-2,25492	0,0241379
Metas	8,24	14,29	-0,849174	0,395783
Objetivo	5,88	14,29	-1,30658	0,191353
Cumplido	11,76	14,29	-0,316537	0,751591

*valor $P < 0.05$

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.16 Comparaciones del conjunto SAM de fracaso del grupo de hombres

Adjetivo	Pública	Privada	Z	p
Irresponsable	41,18	33,33	0,658602	0,510149
Flojo	22,35	23,81	-0,143162	0,886157
Problemas	14,12	19,05	-0,56508	0,572017
Desinterés	18,82	14,29	0,484677	0,627902
Distraído	17,65	9,52	0,909129	0,36328
Impuntual	16,47	14,29	0,243784	0,807394
Poca motivación	7,06	14,29	-1,06429	0,287194
Desmotivado	12,94	9,52	0,427869	0,668743
Economía	12,94	4,76	1,05948	0,28938
Falta de apoyo	11,76	9,52	0,290163	0,771688
Falta de interés	12,94	4,76	1,05948	0,28938

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.17 Comparaciones del conjunto SAM de mérito del grupo de hombres

Adjetivo	Pública	Privada	Z	p
Esfuerzo	42,35	47,62	-0,436346	0,662583
Responsabilidad	11,76	28,57	-1,92711	0,0539656
Dedicación	23,81	23,53	0,0269988	0,978455
Disciplina	9,41	23,81	-1,80153	0,041619
Logros	23,81	21,18	0,255339	0,798457
Éxito	21,18	14,29	0,709319	0,478124
Reconocimiento	20	14,29	0,598875	0,549253
Metas	16,47	9,52	0,796691	0,425628
Estudioso	14,12	14,29	-0,0200133	0,984027
Excelencia	11,76	14,29		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los hombres, únicamente se encontró una diferencia en relación con si ser disciplinado es un factor que integra el éxito. Es decir, en términos generales se presentó mucho mayor acuerdo entre los grupos de hombres de escuelas privadas o públicas, aunque cabe señalar, por supuesto, que al ser tamaños de muestra más

pequeños la variedad de respuestas no fue tan amplia, situación que resultó muy clara en los valores J o tamaños de red generados entre hombres y mujeres.

No obstante, la presencia de estas diferencias sí resulta consistente con el diferencial; es decir, provenir de una escuela pagada con recursos propios o de sostenimiento estatal marca diferencias en las representaciones sociales de los conceptos de éxito y fracaso, independientemente del género.

9. CONCLUSIONES

UNA POLÍTICA DE EDUCABILIDAD COMO ALTERNATIVA AL FRACASO ESCOLAR

Como parte de los resultados del estudio se obtuvo que existen múltiples coincidencias en la forma en la que se representa socialmente el éxito en relación con el mérito; a continuación, con base en los resultados, se procedió en un primer momento a realizar la asociación de los elementos comunes generados en las redes semánticas por hombres y mujeres, y después estos con el diferencial semántico. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 9.1 Relación entre los conceptos éxito, fracaso y profesor

	Éxito	Fracaso	Mérito
Redes Mujeres	Responsable	Irresponsable	Esfuerzo
	Inteligente	Desinterés	Logro
	Esfuerzo	Flojo	Responsabilidad
	Dedicado	Problemas	Dedicación
	Estudioso	Desmotivado	Éxito
	Dedicación	Conformista	Reconocimiento
	Responsabilidad	Falta de apoyo	Constancia
	Constante	Apático	Meta
	Hábil	Irresponsabilidad	Compromiso
	Motivación	Falta de interés	Excelencia

(continuación)

	Éxito	Fracaso	Mérito
Redes Hombres	Responsable	Irresponsable	Esfuerzo
	Inteligente	Flojo	Responsabilidad
	Dedicado	Problemas	Dedicación
	Esfuerzo	Desinterés	Disciplina
	Estudioso	Distraído	Logros
	Responsabilidad	Impuntual	Éxito
	Disciplinado	Poca motivación	Reconocimiento
	Metas	Desmotivado	Metas
	Objetivo	Economía	Estudioso
	Cumplido	Falta de apoyo	Excelencia

Fuente: Elaboración propia.

Como puede notarse, el éxito es percibido directamente relacionado con la responsabilidad como un elemento central para alcanzarlo y, en consecuencia, conlleva ser una persona trabajadora y motivada. Ahora bien, destaca que tanto estos elementos como todos los adicionales son completamente intrínsecos, es decir, depende del sujeto desarrollarlos. El éxito es una conducta individual que parece no guardar ninguna relación con el medio exterior; dichas características básicamente estarían en la categoría de “tarea-interés escolar” del modelo de Kaplan (1992), que hacen referencia a comportamientos o expresiones acerca del interés manifiesto de la o el alumno por la escuela, así como a sus hábitos de trabajo y, en menor medida, a las dimensiones psicológico-afectiva y cognitivo-académica; es decir, para ser exitoso, parece comprobarse, el modelo de la escuela es el parámetro que lo determina, más allá de tener otro tipo de capacidades, el responder apropiadamente a lo que los deberes escolares demandan por encima del aprendizaje.

De hecho, al comparar estos resultados con la figura del profesor, pareciera que la representación social de una alumna o alumno exitoso tiene una relación estrecha con la imagen de buena docencia, generalizada en diferentes círculos académicos y sociales. Nuestro propio modelo de docencia es el estándar de cómo debe ser el alumno y, en consecuencia, todo lo que se aparta de esta imagen

está –aparentemente– destinada al fracaso, lo que se relaciona con otros estudios como el de Butti (2007), quien señala que la imagen de la o el alumno está conformada a partir de la perspectiva normativista de adaptación al modelo y funcionamiento escolar.

Eso explica también por qué el éxito y el fracaso, y su relación con el mérito académico, siguen ese patrón normativo-escolar. Nótese cómo el mérito, al menos el académico, tiene un corte de cumplimiento con los deberes y, por ende, la consecución del éxito, de la excelencia, las metas y el reconocimiento. En ese sentido, es curioso observar cómo el mérito tiene asociada la palabra éxito, es decir, ser meritorio te conduce al éxito, e implícitamente, no serlo es la vía del fracaso.

De igual manera, se puede observar cómo –casi a manera de espejo– los adjetivos del alumno fracasado están orientados justo a no cumplir las expectativas institucionales que, a reserva de la motivación como característica psicológico-afectiva, todas están alineadas al modelo escolar, de modo que hay que sacar provecho de que gradualmente el profesorado se va haciendo más consciente de la multiplicidad de elementos que llevan a una alumna o alumno a ser escolarmente exitoso o no y repensar la forma en que educamos y los trayectos formativos de las nuevas generaciones de docentes.

Ahora bien, en la formación de docentes de educación básica sucede que se busca formar profesoras y profesores competentes que particularmente “saben hacer” y que destacan individualmente, aunque paradójicamente vinculados al respeto a la otredad, diversidad y los derechos humanos. Eso ha llevado a prácticas de formación discordantes entre una realidad socialmente construida, “sustentada e impulsada por las tendencias neoliberales y de globalización presentes a nivel mundial” y prácticas y representaciones sociales de sujetos alimentadas desde sus contextos específicos (Lima, 2012, p. 8).

Debido a esto, el reto es doble, dado que se necesita garantizar las condiciones para una educación de calidad partiendo del reconocimiento explícito de que las circunstancias en el país son

absolutamente desiguales. Dicho reconocimiento no solo debe ser a nivel de discurso, sino en la formación de profesionales de la educación que, partiendo de esa premisa, usen todos sus recursos personales y profesionales para ir cerrando brechas. Así pues, en un primer momento la educabilidad es un concepto que puede abrir nuevas rutas.

El concepto de educabilidad, justamente, surge en el análisis y posible respuesta al contexto latinoamericano y fue definido como

el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos (López y Tedesco, 2002, citado en Bonal y Tarabini, 2012, p. 1).

A partir del párrafo anterior, la educabilidad debe entenderse como un constructo complejo que involucra tanto las características personales de las y los estudiantes (como sus aptitudes cognitivas, motivación, y estado emocional), como las condiciones sociales que los rodean. Estas condiciones incluyen el acceso a recursos materiales (libros, tecnología, infraestructura escolar, entre otros), apoyo familiar y comunitario, y un entorno socioeconómico que no obstaculice su desarrollo educativo. El análisis de dichas condiciones pone de relieve la necesidad de políticas educativas que vayan más allá de la simple provisión de contenido académico. Es esencial considerar factores como la pobreza, la discriminación y las barreras lingüísticas o culturales, que pueden limitar la capacidad de las y los estudiantes para aprovechar las oportunidades educativas.

Particularmente en el contexto latinoamericano, caracterizado por una profunda desigualdad, el concepto de educabilidad se convierte en una herramienta crítica para evaluar y diseñar políticas que busquen, no solo mejorar los indicadores de rendimiento académico, sino también garantizar que todas las y los estudiantes, independientemente de su origen social, puedan desarrollar su máximo

potencial. Este enfoque requiere una intervención activa del Estado y de las instituciones educativas para crear entornos que mitiguen las desventajas estructurales y fomenten la inclusión, reconociendo que el éxito escolar no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de un conjunto de condiciones sociales que deben ser favorablemente dispuestas para todos.

En ese mismo sentido, es pertinente una revisión seria, profunda y consciente respecto a las políticas en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, pues las políticas educativas neoliberales suelen desatender las condiciones materiales, culturales y sociales, centrándose en estándares universales que no consideran las desigualdades estructurales que afectan a las y los estudiantes. Esto puede llevar a un sistema educativo que, lejos de reducir la exclusión, la perpetúa al no ofrecer las herramientas y el apoyo necesarios para que todas y todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Adicionalmente, el neoliberalismo en educación a menudo promueve la idea de que el éxito académico es principalmente responsabilidad del individuo, despojando al Estado y a las instituciones educativas de su responsabilidad en la creación de un entorno equitativo. Lo anterior contrasta con los valores del normalismo mexicano, que históricamente han enfatizado la educación como un bien social y un derecho colectivo y corren el riesgo de ser erosionados. Por lo tanto, vincular la necesidad de modificar la formación docente y despertar la conciencia social en las y los maestros implica no limitarse a enfoques tecnocráticos y mercantilizados, destacando la formación de ciudadanos críticos, conscientes y resilientes.

Finalmente, la idea del alumno fracasado tiene que ir desapareciendo gradualmente bajo la concepción de que nadie fracasa por gusto y es una etiqueta difícil de eliminar toda vez que se asimila como condición irrevocable. En palabras de Uriarte (2006, p. 19), la escuela tiene y debe ser un lugar de transformación en el que se superen las circunstancias personales, culturales, socio-familiares que “afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos

alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa”. Por último, se considera que todo esfuerzo que sume y ponga de manifiesto estas situaciones, así como posibilite una nueva representación social del éxito y del fracaso escolar como condiciones que son creadas y modificables, abona a una comunidad, una sociedad, un país y un mundo más justos.

REFERENCIAS

- Agraz, L. (2013) Una escuela para la emancipación, una escuela para Latinoamérica. En Cáceres, I. (comp.), *Funcional y Fáctica: Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América* (pp. 19-37). Chile: Academia Latinoamericana de Humanidades.
- Aguado, G., Aguilar, M. y González, N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 23-32. <http://rieoei.org/rie51a01.htm>
- Anderson, K. (2015). The Discursive Construction of Lower-Tracked Students: Ideologies of Meritocracy and the Politics of Education. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (110), 1-20. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2141/0>
- Araya, S. (2002). Representaciones Sociales. Ejes teóricos para su difusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Atencio, M. y Heng, M. (2016). 'I assume they don't think!': teachers' perceptions of Normal-Technical students in Singapore. *The Curriculum Journal*. 28(2), 212-230. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/09585176.2016.1181558>
- Betz, T. y Kayser, L. (2017). Children and Society: Children's Knowledge About Inequalities, Meritocracy and the Interdependency of Academic Achievement, Poverty, and Wealth. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 186-203. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764216689121>
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 16-21.

- Borg, C. y Mayo, P. (2001). Social difference, cultural arbitrary and identity: An analysis of a new national curriculum document in a non-secular environment. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 63-86. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210100200067>
- Butti, F. (2007) Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica. *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, 17-120.
- Carlón, V. (2015). *Historia del Normalismo en México*. México: Educación y Cultura AZ. red:<http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/historia-del-normalismo-en-mexico>
- Conde-González, F. (2013). El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista de Educación y Desarrollo*, (26), 79-89. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/26/26_RED_vf.pdf
- Cornejo, J. y Jama, V. (2016). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: un estudio de caso. *Revista Ciencias de la Educación* 2(1), 102-117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761667.pdf>
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: campo psy, bifurcaciones y desafíos. *Revista Estudios Contemporáneos da Subjetividades*, 3(1), 115-127. <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/1055/823>
- Cruz Souza, F. (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades*. España: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_all.pdf
- De Saint Martin, M. (2007). ¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (5), 1-11.
- Escudero, J. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa; ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Fundación UNAM (2015-2018). *Las Escuelas Normales. La Historia de las Escuelas de Pedagogía*. <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/las-escuelas-normales/>
- García, F. (2012). ¿Es rentable la educación? *Documentación Social Revista de Estudios sociales y de sociología aplicada*, (163), 63-84.
- García, J. (2006). *La Tensión entre Mérito e Igualdad: El Mérito como factor de Exclusión*. Departamento de Filosofía del Derecho. Valencia, España: Universitat de Valencia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf>

- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Revista Perfiles Educativos*, 34 (137), 99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>
- González, S. y Valdez, J. L. (2005). Significado psicológico de la depresión en médicos y psicólogos. *Revista Psicol Salud*, 15(2), 257-62. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/download/810/1469>
- Hinojosa Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO-TAM xvii* (1), 133-154.
- IEESA (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. México: SNTE. <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Isaac, S. y Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (3ª. ed.). EE. UU.: EdITS Publishers.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Ediciones Pomares. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/jimenez-lozano.pdf>
- Johnson, R. B. y Christensen, L. B. (2004). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, EE. UU.: MA Allyn and Bacon.
- Kaplan C. (1992). *Buenos y malos alumnos: Descripciones que predicen*. (4ª. ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Kim, C. H. y Choi, Y. B. (2017). How Meritocracy is Defined Today? *Contemporary Aspects of Meritocracy, Economics and Sociology*, 10 (1), 112-121. doi: 10.14254/2071-789X.2017/10-1/8
- Kincheloe, J. L. (2004). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Crítica y Fundamentos*. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/147e42ebee3c58f21f493e0cd1278221f6003a6.pdf>
- Kreimer, R. (2001). *Historia del mérito*. Argentina: Ediciones Arranes.
- La Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2, 13-25. https://www.researchgate.net/publication/27585246_El_exitoscolar
- Lima, E. (2012). *La política de formación docente desde el proyecto de modernización educativa: Elementos de debate*. México: UPN.
- Lurcat, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay: Psico Libros. <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/martinispensar.pdf>

- Matteucci, C. (2007). Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, (10), 29-53. doi: 10.1007/s11218-006-9011-x
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Mezzadra, F., Rivas, A. y Veleza, C. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPECUNICEF/Embajada de Finlandia. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (2ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Miaja, M. y Moral, J. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Psicoconología*, 10(1), 109-130. doi: 10.5209/rev_PSIC.2013.v10.41951
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*. <https://es.studenta.com/content/110901033/texto-teoria-representaciones-sociales-s-moscovici-m-mora>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Muñoz, W. (2008). Cuando el mérito acentúa la desigualdad. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 6(9), 247-261. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96060910.pdf>
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo xx. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castellón, L. (1992). Atribuciones y Expectativas de Alumnos y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377582>
- Parales, C. (2006). Representaciones sociales del comer saludablemente: un estudio empírico en Colombia. *Revista Universitas Psychologica*, 5(3), 613-626. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750315.pdf>
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles Educativos*, 26(106), 102-124. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>
- Puyol A. (2007). *Filosofía del mérito*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543458.pdf>
- Sánchez, R., Muñoz, S. y Gómez, M. (2018). Diferencias en estrés, afrontamiento y emociones entre dos grupos etarios de hombres que tienen sexo con hombres. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(1), 74-85.

- SEP (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- SEP (2018). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México: SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/imagenes/sistemaedu-mex09_01.pdf
- Tarabini A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, 8 (3). doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8389>
- Téllez, E. (2005). *Desigualdad social y pobreza de alumnos de escuela primaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Torres, S. (2014). *Contexto Sociohistórico de la Educación en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23.
- Valderrama, R., Melero, N. y Limón, D. (s.f.). *Enfoque crítico para el análisis de la vulnerabilidad educativa*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Hernandez_et_al.pdf
- Wachelke, J. (2012). Social Representations: A Review of Theory and Research from the Structural Approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho
de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Secretaría Académica

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
Secretaría Ejecutiva
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*
Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldivar *Editor*

Esta edición de *Tú sí, tú no. Éxito y fracaso escolar: representaciones de estudiantes para profesor*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 13 de junio de 2025.