

148

01963 /
Luj



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA CALIDAD
EDUCATIVA EN ALUMNOS Y PROFESORES DE
POSGRADO: ESTUDIOS DE CASO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGIA ^{EDU}
P R E S E N T A ^{CATIVA}

VICTOR MANUEL ANDRADE MEDINA

DIRECTOR DE TESIS: DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS

MEXICO, D.F.

1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Presentación	3
Capítulo 1. Marco teórico	4
Las representaciones sociales de la calidad educativa como objeto de investigación	5
Conceptos teóricos fundamentales	9
Representaciones sociales	13
Calidad educativa	15
Capítulo 2 Método	16
Instrumentos	20
Procedimiento	24
Capítulo 3 Identificación de los elementos constitutivos de la representación social de la calidad educativa. Carta de Jacobi	33
Capítulo 4 Organización que presentan los elementos de la representación. Análisis del material discursivo obtenido mediante entrevistas.	50
Capítulo 5. Verificación de la centralidad. Conceptos nucleares.	91
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.	103
El binomio metodología - marco teórico	104
La representación social de la calidad educativa en los grupos de estudio.	111
El contenido de la representación	113
Acerca de la utilidad del estudio.	123
Palabras finales.	126
Bibliografía	127
Anexos.	131

**Representaciones sociales de la
calidad educativa en
alumnos y profesores de posgrado:
estudio de caso.**

Víctor Manuel Andrade Medina
Universidad Nacional Autónoma de México

El logro de mejores niveles de calidad es una meta declarada de todas las instituciones de educación superior en México. En teoría, la concepción de calidad que construyen los individuos en el seno de esas organizaciones escolares media su comportamiento y sus expectativas laborales. Por eso es tarea básica determinar el conjunto de ideas compartidas por los miembros de dichas organizaciones en cuanto al concepto de calidad de la educación. Esta investigación abordó el estudio de las representaciones sociales de la calidad educativa entre alumnos y profesores participantes en los programas de maestría en Educación y maestría en Psicología que se imparten en la Universidad de las Américas. Mediante el empleo de breves entrevistas telefónicas y el llenado de cartas descriptivas y pruebas de clasificación se reconocieron patrones de contenido semántico y se establecieron diferencias entre los grupos considerados.

Capítulo 1. El marco teórico

"Porque nuestras acciones responden a la forma en que creemos... que el maestro esté consciente de cuáles son sus creencias y luego dentro de esas creencias que puede hacer dentro de las creencias de los alumnos."

(Entrevistado Grupo IIB)

"Si una persona cree que las líneas de la palma de su mano pronostican el futuro, habremos de tener en cuenta dicha creencia a la hora de explicarnos algunas de sus expectativas y de sus acciones:"

(Heider, 1958)

Las creencias de las personas, ese rico mundo de conocimientos de sentido común, de ideas construidas en la cotidianidad, de suposiciones, donde los conocimientos científicos son reelaborados y adquieren significaciones nuevas enlazados con explicaciones que se construyen en el intercambio diario de opiniones e ideas de las personas; fuera de la racionalidad estricta de la ciencia. Los saberes comunitarios, erigidos a partir de intercambios verbales despreocupados del rigor académico; los entendimientos colectivos que movilizan nuestras actitudes y nuestro comportamiento, todo ese conjunto de concepciones a que hace referencia el concepto de representaciones sociales, son el tema de estudio en esta tesis. El objeto de investigación específico son las representaciones sociales de la calidad educativa en una comunidad escolar.

En este capítulo se resume el diseño de la investigación, exponiendo detalladamente el proceso metodológico aplicado, y ofreciendo acotaciones acerca de los sustentos teóricos que definen las categorías de análisis. El lector encontrará al final de esta sección un cuadro sinóptico que compendia estos aspectos.

diferentes niveles educativos, una tarea básica es determinar el conjunto de ideas compartidas por los miembros de una o más comunidades escolares en cuanto al concepto de calidad de la educación.

Las primeras aproximaciones sistemáticas a la evaluación de los sistemas educativos tomaban en cuenta, básicamente, la relación entre oferta y demanda de los servicios (Mcguinn y Porter, 1988). Se trataba de una evaluación meramente cuantitativa, si bien de ella podían derivarse interpretaciones útiles para planificar el crecimiento de los servicios educativos.

En la actualidad, sin embargo, la evaluación de los sistemas educativos se interesa también por el grado de calidad que alcanzan dichos servicios. Comparada con la medición de la cobertura educativa, la calidad de los servicios es una variable de más difícil definición, y por tanto, medición. En realidad existen tantas concepciones de calidad como definiciones de la misma puedan ser acuñadas (Ginés y De Miguel, 1991)

Oficialmente, pese a la intención gubernamental por normar los criterios de evaluación de la calidad de los servicios educativos, la dispersión del concepto de calidad y la dificultad de su traducción en parámetros de medición y/o estimación, han obstaculizado el establecimiento de criterios de aceptación general para evaluar la calidad en las instituciones educativas. Actualmente, el Gobierno Federal, en su carácter de entidad rectora de la normatividad nacional (Ley de Planeación, 1982) ha resaltado en los planes del sector la necesidad de evaluar dichas instituciones con criterios de amplio consenso.

La enunciación de este propósito, como política general de la planeación gubernamental, no hace referencia a definiciones ni procedimientos concretos para aplicarla. En consecuencia, resulta necesario retomar la problematización del concepto de calidad y de sus indicadores en el terreno educativo; ello con la finalidad de brindar aportaciones a los modelos de evaluación de la calidad que actualmente se usan en la educación superior.

Debe señalarse que esta no es una idea original, ya que la bibliografía registra intentos por confeccionar cuadros de indicadores de calidad del posgrado (García, 1994, 1996)

Este estudio no pretendió aumentar la lista de indicadores de calidad que ya existe, sino reconsiderar y en su caso enriquecer, los criterios con los que se seleccionan esos indicadores, considerando la forma en que los participantes de un programa dado conciben y comparten socialmente la calidad de sus prácticas educativas

Especialmente se establece que el conjunto de esas ideas compartidas por una comunidad acerca de la significación de la calidad educativa, determinan en gran medida su comportamiento social

En suma, se afirma que una línea de investigación necesaria al tratar de establecer criterios para determinar indicadores de calidad en una institución o sistema educativos es la manera en que los miembros de la organización conciben y llevan a cabo, en la cotidianidad, las tareas necesarias para el logro de los fines institucionales considerados de excelencia. Un propósito de la investigación fue la planeación de estrategias de evaluación de la calidad educativa en el nivel de posgrado, particularmente en lo que hace al conjunto de ideas compartidas por un grupo en relación con la calidad educativa llamado aquí

representaciones sociales de la calidad educativa.

La relevancia social del estudio se expresa en eventuales aportaciones de sus resultados a los modelos de indicadores de la calidad educativa que ya existen o a otros alternativos. Un modelo pertinente de indicadores de calidad se concibe como una estructura conceptual, más que un esquema procedimental para la evaluación del funcionamiento de un programa educativo.

1.2. Conceptos teóricos fundamentales.

"Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era en verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo."

(Miguel de Cervantes. *Don Quijote de la Mancha*)

"existe en cada parte porque está en el todo, lejos de que esté en el todo porque está en las partes."

(Durkheim. *Las reglas del método sociológico*)

El campo del conocimiento social constituye un área importante de investigación. En su ámbito, se realizan estudios sobre el conocimiento de los otros, de uno mismo, y de las relaciones entre uno mismo y los otros (Brooks - Gunn y Lewis, citados por Delval, 1994) El estudio de las relaciones y funcionamiento de los grupos sociales es uno de los grandes temas al interior de dicho campo, entendiendo que el paso de lo psicológico a lo social no depende del número de actores que participen, sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos, por lo cual las relaciones psicológicas y sociales son distintas

Los seres humanos, al formar parte de un grupo social comparten conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones, generadas y desarrolladas en y por el propio grupo. Esto es lo que constituye el contenido de las representaciones sociales.

1.2.1. Representaciones sociales

Este concepto corresponde a un campo de actividad teórica que analiza los contenidos, producción y organización del conocimiento cotidiano. Para ello se recurre a diferentes medios de acceso, privilegiando los registros lingüísticos, aunque la interpretación del dibujo y los estudios etnográficos constituyen aportes significativos (Jodelet, 1984). Las explicaciones producidas por distintos estudios conforman descripciones de la realidad de cómo los hombres conciben sus actividades habituales y sus pensamientos de sentido común. Las representaciones sociales describen las relaciones del hombre con su vida cotidiana (Moscovici, 1984). Explican el proceso de generación de las ideas comunitarias respecto a temas importantes para esa comunidad (Elejabarrieta, 1995). Para los hombres y mujeres que realizan estas tareas, su actividad es conceptual y ligada a prácticas sociales reproductivas.

Señalada como área de conocimiento, las representaciones sociales dan cuenta de lo que los hombres piensan, sienten y quieren, incrustados en un medio social determinado (Morales, 1995). Puede advertirse que las manifestaciones del pensamiento de los grupos tienen gran variedad y que la interpretación de esos pensamientos y prácticas que los acompañan (incluidas las mentales) son diversas. Las categorías conceptuales no se hallan

unificadas. Es un campo de polémica conceptual y frecuentemente, una sola posición teórica no da cuenta de un fenómeno complejo de la vida real.

Desde un punto de vista filosófico, el concepto de representaciones sociales podría incluirse en la categoría que Pereda (1998) llama "*conceptos tensos*".

"... necesariamente divididos entre un sentido límite y un sentido realizador. El sentido límite nos dice por qué queremos ese concepto y lo justifica; el sentido realizador se refiere a las prácticas más adecuadas para alcanzar el sentido límite, aunque reconociendo que éstas van a ser siempre falibles."

Desde la perspectiva de la psicología social, los estudios sobre representaciones sociales corresponden a uno de los dos grandes paradigmas teóricos para explicar el pensamiento social:

"La línea de evolución de la psicología social se caracteriza de hecho por un doble movimiento. Está, por una parte, la progresiva acentuación de la importancia de los fenómenos cognitivos ... Es así, por ejemplo, como los procesos inferenciales implicados en las actividades perceptivas van adquiriendo un papel cada vez mayor ... Paralelamente al auge cognitivista, la psicología social se caracteriza también por la progresiva acentuación de la importancia de la dimensión social ... no basta con considerar el funcionamiento de los procesos psicológicos en el marco, siempre social, de sus condiciones de realización, tampoco es suficiente analizarlas bajo el prisma de sus meludibles dimensiones sociales, sino que, además, debemos dilucidar la propia construcción social de los procesos psicológicos. Es decir, la construcción social de la percepción, del yo, de las emociones, de la inteligencia y, cómo no, del pensamiento ordinario." (Ibañez, 1994, pp. 163 - 164)

El concepto de *representaciones sociales* aquí empleado es un **CONCEPTO MARCO** (Ibañez, 1994) y no una entidad cognitiva que pueda definirse en términos operacionales o con límites absolutos.

"... el concepto de representación social es un 'concepto híbrido' donde confluyen nociones de origen sociológico, tales como la de cultura, o la de ideología, y nociones de procedencia psicológica, tales como la de imagen o la de pensamiento. Así, el concepto de representación social se caracteriza por dos rasgos peculiares. Por una parte, su ubicación estratégica en la intersección de la sociología y de la psicología, lo cual le convierte en un concepto eminentemente psicociológico

Por otra parte, su composición polimorfa, ya que recoge e integra toda una serie de conceptos que presentan cada uno de ellos, un alcance más restringido que el propio concepto de representación social, y son por eso mismo más operativos. Estas peculiaridades convierten al concepto de representación social en un <concepto marco> que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos precisamente definidos." (Ibañez, pp. 170 - 171)

Las representaciones sociales se refieren al conocimiento de sentido común, que incluye creencias, saberes comunitarios, conocimientos *científicos vulgarizados* y otros propiamente científicos, generalmente fuera de su contexto técnico - discursivo, y por tanto con otro significado diferente del original, mediado por la experiencia personal - social. El conocimiento de sentido común es generado en las relaciones de los hombres en la vida cotidiana. En ello estriba su carácter social. *"Lo social no estriba en el hecho de que cierta característica sea compartida por diversas personas, grupos o entidades de más amplio abasto.* (Ibañez, p. 182). El pensamiento común es pensamiento socialmente elaborado. Su principal característica es que es fruto del intercambio de ideas, de opiniones, decir de la relación que se establece entre determinados objetos, en las actividades de la vida diaria.

La vida cotidiana constituye el espacio de producción y es al mismo tiempo, condicionante de esa producción. Heller (1970) aporta la siguiente definición: *"La vida cotidiana es la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social"* (Historia y vida cotidiana, p. 9)

Las representaciones sociales, en los términos definidos, se identifican entonces con el pensamiento cotidiano y éste permea el sentido de las prácticas que producen los hombres en su grupo social. "El pensamiento cotidiano se orienta a la realización de actividades

cotidianas, y en esa medida es posible hablar de unidad inmediata del pensamiento y la acción en la cotidianidad.” (Heller, p. 57) Pero el pensamiento y la acción en la vida cotidiana no se expresan de forma particularmente profunda, sino que mantienen una cierta economía que permite la continuidad de la vida cotidiana misma. Es en este sentido que puede advertirse una tendencia de la vida cotidiana hacia la espontaneidad. Por eso en la vida cotidiana el pensamiento y la acción no son llevados hasta el plano de la teoría y, cuando esto ocurre, se pasa de lo cotidiano o particular, a lo *específico* (Heller) En realidad el hombre común ocupa muy poco de su tiempo en el pensamiento y acción propiamente científicos, mientras que el científico mantiene, a pesar de su asiduidad a la tarea de la ciencia, una vida cotidiana con todas las vicisitudes propias de aquel otro. Contrariamente al pensamiento de Heller, quien reserva el concepto de *práctica* a la actividad total de la sociedad, de carácter consciente, mientras que define como *actividad cotidiana* a la actividad particular de los hombres individuales, aquí se usará el término *práctica* en ambos sentidos, pues la vida cotidiana en tanto proceso de producción de condiciones de reproducción social, tienen el carácter atribuido a tal concepto. Particularmente interesan los aportes de la teoría de las representaciones sociales como campo de investigación de un conocimiento específico acerca de cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, incluidos aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Estos contenidos se consideran fundamentales no sólo para la vida privada de las personas sino también para la vida y organización de los grupos en los que viven.

El estudio de la representación social de la calidad educativa, como interés teórico

conceptual, puede inscribirse en lo que Gilly (1986) llama psicología de la educación, sin embargo, el encuadre teórico específico, relacionado con el concepto de representación social, corresponde a las propuestas de Moscovici (1961, 1981). Esta perspectiva teórica pone énfasis en los significados de la situación, de los interlocutores y de la tarea, en tanto las considera fuentes de explicación de las conductas.

1.2.2 Calidad educativa

Conviene poner en relieve la discrepancia con la definición de calidad como mero indicador de eficiencia. Esta visión gerencial reduce el concepto de calidad solamente al alcance de objetivos, "cumplimiento de requisitos" (Virsedá, 1991).

Harvey y Green (1993) estudian cinco diferentes concepciones de calidad, relevantes en educación.¹ Estos autores concluyen en que no hay una única definición correcta de calidad, sino que se trata de un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata

Entre las múltiples definiciones del concepto de calidad (Ginés y De Miguel, 1991) destaca la definición que ofrece De la Orden (1997), para quien la calidad de la educación se define por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de la educación concebida como un sistema. Schmelekes (1992) considera que la calidad es un concepto relativo y dinámico. Por eso, un proceso de mejoramiento de la calidad no termina nunca, porque siempre es posible esforzarse por lograr mejores niveles de calidad.

Para esta investigadora, el concepto de calidad se refieren también al proceso educacional y no sólo a los resultados.

En este sentido, un punto de vista coincidente es aportado por Rashnavady (1997), para quien la idea de calidad incluye no sólo la referencia a los altos estándares del desempeño estudiantil, sino las nociones de relevancia y correspondencia en relación con las demandas de la vida real. A este respecto, deberían ser consideradas las necesidades educativas actuales y futuras.

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa son cuatro enfoques generales con los que básicamente se ha realizado en la educación superior contemporánea¹. Otro interés teórico-práctico ha sido la definición de *indicador*.²

Así pues, la concepción sobre la calidad es elaborada socialmente y constituye una parte más del conocimiento cotidiano (Berger y Luckman, 1976). En concordancia con este marco teórico-referencial, se consideraron las representaciones sociales relacionadas con la calidad educativa, como una manifestación de la recepción del discurso institucional acerca de la misma (Pacheco, 1985).

"Por representación social entenderemos la forma en que los sujetos se manifiestan en torno a un hecho de significación social" (Pacheco, p. 96)

Esto supone que lo que para un sujeto representa un objeto o fenómeno de la realidad social no resulta de un pensamiento individual, sino del producto de un conjunto de significaciones histórico-sociales que lo condicionan.

Este condicionamiento es consustancial a la "vida institucional":

"La institución envuelve a sus miembros a través de mecanismos y prácticas establecidas en sus propias redes ideológicas." (Pacheco, P. 98)

El hecho de que las representaciones sociales se produzcan y puedan manifestarse en la expresión discursiva provee una vía de acceso al conocimiento de las representaciones.

"Al plantearnos como objeto de estudio la representación que los sujetos tienen sobre la planeación universitaria, partimos de que "lo que dicen" y "piensan" (los sujetos) es resultado de un encadenamiento de interpelaciones institucionales y sociales (...) (esta interpelación) se objetiviza fundamentalmente a través de los discursos..." (Pacheco, p. 98)

En síntesis, puede afirmarse que el material discursivo es manifestación de esas representaciones sociales y por tanto, puede ser analizado y conocido.

En el siguiente apartado se expondrán aspectos de índole metodológica, independientemente que, como ya ha sido anotado, en todos los capítulos del trabajo continuarán haciéndose señalamientos sobre las decisiones de procedimiento.

Capítulo 2. Método.

" Su objetivo es preparar profesionales que comprendan el desarrollo y la historia económica, política, social y cultural de los países latinos y anglo - sajones. Dentro de este contexto pugna por lograr y mantener un nivel de excelencia académica."

(Rector de la UDLA, agosto 1983)

" ... de la UDLA, yo sé que por fuera tiene muy mal nombre el nivel de la escuela..."

(Entrevistado Grupo IA)

Se eligió a la Universidad de las Américas como espacio de indagación académica. En esta universidad se ha establecido una alternativa de perfeccionamiento profesional para maestros de educación básica que desean realizar estudios de posgrado en un plan financiado con recursos de diversas procedencias. Es decir, se trata de un programa destinado principalmente a docentes de la Secretaría de Educación Pública cuyo fin último es contribuir a realizar mejoras, en algún grado, en la educación oficial. La convocatoria a la maestría en educación, propuesto como un posgrado de calidad, ha incitado a un buen número de profesores del sistema de educación pública a solicitar su ingreso a la UDLA. Las expectativas de muchos profesores se relacionan con una profundización de conocimientos en los campos de la educación regular, la educación especial y el desarrollo de las habilidades de administración escolar para el mejoramiento de las dependencias educativas. Eventualmente también, con el desarrollo de habilidades para la investigación. Saberes todos que ofrece la propia universidad (*Plan de estudio de la Maestría en Educación, UDLA, 1995*).

Una conjetura más es que esos profesores, puestos a escoger entre seguir estudios de posgrado en otras instituciones de formación normalista como la Universidad Pedagógica Nacional y obtener una beca para estudiar su maestría en la UDLA, prefieren esta última, aún cuando carece del mismo reconocimiento escalafonario que aquellas. Esta decisión se finca en parte, en el supuesto de una mejor calidad en la institución privada.

Ahora bien, esta investigación no se constriñe al grupo de alumnos de posgrado provenientes de los servicios educativos oficiales. Como mejor puede llevarse a cabo un estudio de representaciones sociales, es con la comparación de grupos. El conocimiento de sentido común acerca de la calidad educativa entre grupos de diferente formación cultural y académica y visión ideológica, permite destacar valiosos elementos de representación de su realidad cotidiana vinculada con sus entendimientos acerca de dicho concepto. Es cierto que referirse en estos términos a "la comunidad de la Universidad de las Américas", haría necesario estudiar a todos los grupos que incluye. Aquí, sin embargo, se realizó únicamente el acercamiento a grupos de dos programas de posgrado: los de las maestrías en Educación y en Psicología. En las reseñas históricas sobre la Universidad de las Américas que hacen las propias autoridades, destaca la continua preocupación por aspectos de orden administrativo ligados al reconocimiento oficial de sus estudios, quizá como resultante de su carácter privado y de la necesidad misma de mantener su existencia.

En gran medida, el prestigio de la universidad, vale decir su estampa externa como "institución de excelencia", aparece sustentada en reiterados reconocimientos por instituciones o asociaciones educativas, principalmente del extranjero. En expresiones de los alumnos aparece esta huella del discurso ideológico institucional.

"... a mí sí me parece que es de calidad ... es un posgrado en el cual se busca la superación magisterial y la calidad educativa... está reconocido yo pienso, a nivel no solamente particular, sino que tiene reconocimiento pues de otros lugares como es Estados Unidos ¿no?... " (entrevistado grupo IA)

Por otra parte, se puede reconocer la auto - imagen de la universidad como institución: las autoridades universitarias definen institucionalmente a la UDLA por su orientación filosófico - educativa ligada al humanismo y las artes liberales, antes que a una vocación tecnocrática. De aquí su declaración como institución no lucrativa. Estas concepciones no son necesariamente compartidas por todos sus miembros, incluso algunos becarios se expresan así:

"... una explicación mía de por qué la calidad educativa en la maestría en educación no es lo que muchos esperábamos es que el contexto es una universidad que vende sus cursos, vende la educación y como toda empresa lo que vende es lo mejor ... Pero sucede que la maestría en educación no es una carrera que se venda ... está subsidiada..." (entrevistado, grupo IA)

Así , la idea misma de la universidad humanista es cuestionada por algunos "estudiantes:

"... si dijeran ya no hay maestría en educación, a ellos no les afectaría en gran mucho (sic), no es como psicología educativa, no es master en administración. En esas por lo que me enteré si les exigen más... la universidad desvaloriza a nosotros por ser profesores ... " (entrevistado, grupo IA)

Los grupos participantes en el estudio pertenecen a dos distintos departamentos del sistema académico de la Universidad de las Américas:

El Departamento de Educación. Ofrece tres programas de estudio: Licenciatura en Comunicación Humana (terapeutas en las áreas de audición, lenguaje y aprendizaje); Especialización en Problemas de Aprendizaje; Maestría/Master en Educación, con tres áreas de especialización: educación regular, educación especial y administración educativa.

Departamento de Psicología. Tiene a su cargo el programa académico del licenciatura y posgrado en Psicología, además de la impartición de cursos en otras carreras. En la licenciatura cuenta con dos opciones terminales: Psicología Clínica y Psicología Organizacional. En la maestría se cuenta con dos especializaciones: Terapia Familiar y Género.

Como ya ha sido apuntado, el grupo de maestría en educación se constituye principalmente por profesores del sector oficial que cumplen tareas diversas, tanto docentes frente a grupo, como directivos y asesores técnico - pedagógicos. En pocos casos se trata de personas alejadas de las organizaciones educativas laborales. Los alumnos entrevistados fueron estudiantes en curso, así como ex - alumnos. En general su formación es normalista, tanto en el nivel de bachillerato como superior. Un grupo reducido tiene antecedentes universitarios o una combinación de ambas formaciones: universitaria y normalista. En su mayoría los estudiantes de la maestría en educación son becarios en el programa SEP - UDLA - Banco de México y pagan solamente las cuotas de inscripción cuatrimestral. Los profesores de este programa son profesionales con grado mínimo de maestría y frecuentemente con estudios parciales o concluidos de doctorado. Algunos de ellos con experiencias de formación en el extranjero. Hay miembros del Sistema Nacional de Investigadores y la mayoría de ellos, aún los de tiempo completo, desarrollan tareas docentes o de investigación en otras instituciones.

El grupo de maestría en Psicología, se forma con psicólogos, en su mayoría jóvenes egresados de la licenciatura en el mismo campo, de la propia universidad y otros, los

menos, con amplia experiencia en la práctica terapéutica. La mayoría de los estudiantes paga sus estudios con recursos propios. En resumen, participaron en el estudio tres profesores y 20 alumnos de la maestría en Educación; y 2 profesores y 5 alumnos de la maestría en Psicología.

Para reunir los datos necesarios se aplicaron diversos instrumentos. Los propósitos de su aplicación fueron:

- Identificar los elementos constitutivos de la representación.
- Establecer la organización entre esos elementos identificando el núcleo central de la representación y los elementos periféricos.
- Verificar la centralidad y la jerarquía.

En otro sentido, la aplicación de dichos instrumentos permitió contar con material discursivo suficiente para sustentar un análisis de contenido y comparación entre las representaciones sociales entre grupos.

2.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas telefónicas, cartas descriptivas de Jacobi y fichas de clasificación.

Carta de Jacobi (Figura 1)

Consiste en una carta asociativa inspirada en la carta mental de H. Jacobi (1979). Se trata de provocar asociaciones libres en aquellas personas a quienes se les aplica. Aunque son asociaciones

libres, el investigador va presentando los primeros términos expresados por el entrevistado como palabras inductoras. Se aplica individual o colectivamente.

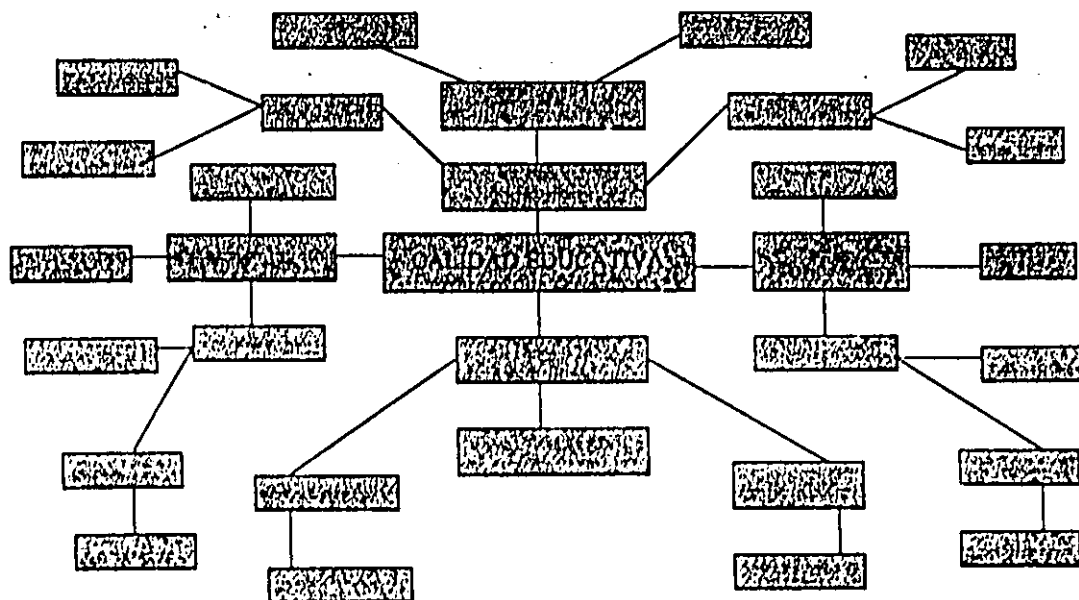


Fig. 1. El esquema de arriba muestra las diferentes cadenas asociativas que se obtienen con la aplicación del instrumento (Adaptación personal)

Forma de aplicación:

- En una primera fase, y a partir de un término inductor, son producidas asociaciones libres.
- Después de esta recolección, se pide al sujeto que produzca una serie de asociaciones después de escuchar el término inductor original y cada uno de los términos producidos en la fase anterior.
- Finalmente se le pide al sujeto que cierre cada una de las cadenas de asociación mencionando un sólo término.

Referente teórico.

Cuando se emplea la asociación libre en cualquier tipo de investigación, una dificultad insoslayable consiste en la interpretación de los términos que producen los sujetos.

Como señala Abrie (1994): "Si sabemos que el término producido es en efecto un elemento de la representación y en cambio su significación no aparece es por falta de contexto semántico. La presencia de un mismo término puede tener significaciones radicalmente diferentes para el sujeto." (1)

La carta de Jacobi permite en parte, salvar esta dificultad, porque el contexto lo proporcionan subsecuentes asociaciones libres de los sujetos, eslabonadas con las primeras. De esta forma la interpretación tiene mayor sustento.

Metodología.

Una importante decisión consistió en establecer si al sujeto se le pediría un número determinado de asociaciones o si las asociaciones serían espontáneas también en cantidad. De ser el primer caso, como al fin se decidió, el siguiente paso fue determinar cuántos términos o frases de asociación se pedirían y en cuántos ciclos de asociación. La bibliografía dio la clave de limitar a tres, tanto el número de asociaciones como los ciclos de asociación.

El instrumento se aplicó individualmente a 30 personas, empleando la técnica de entrevista telefónica. El promedio de duración de las entrevistas fue de 20 minutos.

Referente teórico.

Abric (1994) ha señalado que aún cuando es posible formar cadenas asociativas de cinco, e incluso seis elementos, las experiencias de sus investigaciones demuestran que es difícil ir más allá de tres fases. (2)

Metodología

En principio se pensó realizar una aplicación colectiva a 30 o 40 personas, en una sesión única, aprovechando las instalaciones del laboratorio de lenguas de la UDLA, empleando el equipo de sonido con audifonos personales y grabadoras individuales. La presentación de los ciclos de asociación se haría mostrando el seguimiento de los ciclos de asociación mediante esquemas gráficos, dada la imposibilidad de preguntar verbalmente a cada sujeto según sus propias asociaciones producidas. Es decir, el seguimiento de las cadenas de asociación serían monitoreadas por el propio sujeto. De tal suerte que el problema técnico de la aplicación parecía resuelto, pero no el problema del acceso a los grupos. Era difícil lograr reunir a los sujetos, desconocidos para el investigador y con dificultades de horario para acceder a la prueba.

Por esta razón se decidió la aplicación por vía telefónica. Esto representó muchas ventajas: ahorro de tiempo, eliminó la necesidad de un trabajo previo de acercamiento a los grupos, favoreció la puntualización de las preguntas, permitió un acceso fácil y directo a los entrevistados, logro mayor disposición de los mismos, rapidez en la obtención de datos, acortamiento del tiempo de "rapport", bajo costo de la investigación, aplicación, registro e incluso codificación simultánea de la información, eliminación del "cansancio psicológico" de los entrevistados (por la invasión de su tiempo y el aprestamiento que la entrevista tradicional exige, entre otros puntos). Supuestas desventajas como la pérdida de la observación de reacciones gestuales y otras imputadas a entrevistas no tradicionales no fueron consideradas importantes para este tipo de investigación, si bien se realizaron entrevistas cara a cara en los casos en que los sujetos estuvieron dispuestos a ello.

El proceso fue el siguiente: elaboración de boletas de registro telefónico (anexo). Se pidió a los sujetos su número telefónico solicitándoles anotar su nombre "de pila" y el día de la semana y hora en que pudieran responder a algunas preguntas sobre un tema educativo. Se elaboró un directorio, con calendario de llamadas. Se llevaron a cabo las entrevistas telefónicas.

Referente teórico

El uso de entrevistas telefónicas en la investigación psicológica no es frecuente, menos aún en la investigación psico-educativa. La bibliografía especializada al respecto registra, hasta 1997, únicamente dos investigaciones en el mundo interesadas en determinar las diferencias entre las entrevistas telefónicas y las entrevistas cara a cara para fines de investigación (Korner, 1993 ; Fenig y Levav, 1993). El primero para establecer las diferencias entre los datos obtenidos por cada una de las técnicas en el estudio del estado de salud de los pacientes con problemas ortopédicos devueltos a casa desde el hospital; el otro para determinar las mismas diferencias en el estudio de una comunidad de judíos, sobrevivientes del Holocausto, con problemas psiquiátricos. Ambos estudios concluyeron en que los datos obtenidos por cada procedimiento no difieren significativamente, en tanto que hay una alta correlación de los resultados en los dos modos de entrevista. (3)

Entrevista

El segundo instrumento aplicado fue una entrevista semiestructurada. Consistió en un diálogo libre sobre los siguientes ejes temáticos:

- a) definición personal del concepto de calidad educativa.
- b) aplicabilidad del concepto a los distintos niveles educativos.
- c) características de la definición expresada, en el nivel posgrado.
- d) opinión sobre la calidad educativa del posgrado que cursa o cursó el sujeto.
- e) condiciones propicias para elevar la calidad educativa en su mismo programa de posgrado.

A partir de estos ejes temáticos se configuraron seis categorías de pregunta:

- De asociación
- De relación
- De definición
- De opinión
- De predicción
- De imaginaria.

La grabación de las entrevistas se llevó a cabo con el apoyo de una computadora IBM Aptiva. La duración promedio de cada entrevista fue de 20 minutos.

Prueba de clasificación.

Consistió en un ejercicio de clasificaciones sucesivas de términos o frases referidas por los entrevistados como definitorias del concepto de calidad educativa. En cada una de las fases de clasificación se registró la justificación verbal de los participantes sobre su decisión selectiva.

2.2. Procedimiento

A los participantes se les pidió su colaboración para llevar a cabo un estudio sobre "temas educativos de actualidad", por lo que les fueron solicitados sus comentarios en una breve entrevista telefónica. Durante la entrevista se les dijo que se deseaba conocer sus ideas acerca de lo que para ellos era *calidad educativa*, por lo que se les pedía su respuestas precisas y (exceptuando las correspondientes a la carta descriptiva) lo más amplias posible a las preguntas que les fueran planteadas.

En una primera etapa, se les pidió que asociaran el término *calidad educativa* con palabras o frases (primer ciclo de asociación de la carta de Jacobi). Ej.: "*Dime las primeras tres palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa.*"

En el segundo ciclo de asociación se mencionó el inductor principal y cada uno de los tres inductores reportados por el sujeto para formar nuevas cadenas asociativas de tres términos o frases asociadas al par de inductores. Ej.: "*¿Cuáles son las primeras tres*

palabras o frases que se te ocurren al escuchar calidad educativa y no es sencillo definir a qué se refiere?"

En el tercer ciclo de asociación sólo se pidió un término o frase. *Ej.: ¿Qué es lo primero que piensas al escuchar calidad educativa, no es sencillo definir a qué se refiere y programas oficiales para el fortalecimiento académico?"*

El proceso de codificación y análisis de datos, así como las conclusiones sobre la aplicación de este instrumento se presentan en el capítulo 3. Cabe señalar que en los tres capítulos donde se analiza el material discursivo, aún cuando pudiera resultar demasiado fastidioso para el lector, se consideró conveniente presentar *in extenso* el material discursivo a partir del cual se realizó el análisis de contenido y la interpretación correspondiente. Esto, para precaver los frecuentes reclamos a la teoría por una supuesta tendencia a la simple especulación. A este fin contribuye también, la triangulación que se logra con la aplicación de tres técnicas para reunir datos.

Posteriormente fue aplicada la entrevista semiestructurada, ligando las respuestas registradas con las nuevas preguntas por el entrevistador.

El proceso de codificación y análisis de datos, así como las conclusiones sobre la aplicación de este instrumento se presentan en el capítulo 4.

En una segunda sesión de entrevista telefónica se aplicó la prueba de clasificación. El contenido de las fichas empleadas en la prueba de clasificación consistió en frases breves relacionadas con el concepto de calidad educativa. El material procedió de dos fuentes: a) de las respuestas de asociación registradas durante el segundo ciclo de asociación de la prueba de Jacobi, (75%); b) del análisis del discurso de las entrevistas realizadas a rectores de universidades de toda la República, 25%. Esto último, para reconocer huellas del

discurso institucional en las conceptualizaciones sobre calidad entre los entrevistados. En el primer caso, es decir, la selección de material procedente la prueba de Jacobi, se eligieron respuestas únicamente del segundo ciclo de asociación, considerando que en este ciclo los participantes emplearon frases (del tipo "grupos con pocos alumnos") y no palabras aisladas como regularmente lo hicieron en el primer ciclo (por ejemplo "actualización"). El tercer ciclo por su parte presentaba respuestas más extensas y por tanto menos "manejables" como reactivos de clasificación. El siguiente es un ejemplo de respuesta del tercer ciclo de asociación:

(Entrevistador) " Cuando tú escuchas "calidad educativa", "soporte de preparación" y "soporte de operatividad" ¿cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren?"

(Entrevistado) "Bueno, es que la persona debe tener una preparación constante, permanente y que eso obviamente fuera con gente que estuviera realmente preparada y que realmente le diera los elementos necesarios y ahora, obviamente, que eso al llevarlo al aula, al trabajo diario, al trabajo cotidiano, pudiese ser realmente la realidad que vive. No trabajar, no prepararse en el sentido del discurso y llegar a la escuela y resulta que eso ya no es funcional, se perdió en el abismo del discurso o de la lectura. Eso es lo que yo me refiero que hubiera ese soporte de conocer, de aprender y de aprehender, para poderlo llevar a lo más fácil y poder permitir obviamente los conocimientos de una manera mucho más fácil, mucho más amena y más pertinente para el pequeño." (Entrevistado Grupo IA)

En cada una de las categorías establecidas se prorrateó el número de reactivos en un porcentaje igual al que fue calculado en la carta de Jacobi, si bien estos ajustes estadísticos no son considerados fundamentales. El criterio fue mantener, a través de esa regularidad porcentual, la misma tendencia de las respuestas hacia una categoría dada y presentársela así, "de regreso", a los participantes. Dado que la lista era demasiado extensa, las frases se eligieron alternativamente, repitiendo, de ser necesario, una nueva ronda.

En cuanto al material correspondiente al discurso ideológico institucional el procedimiento fue el siguiente:

- a) Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica y hemerográfica para recabar opiniones de autoridades educativas acerca del concepto de calidad educativa en sus instituciones (El Universal, 1994; "La Jornada" sep-dic 1997).
- b) Se seleccionaron frases cuyo contenido esencial se refiriera al concepto de calidad educativa.
- c) Se registraron las frases según el orden de su captura.
- d) Se definieron categorías.
- e) Se llevó a cabo una lectura repetida de la lista de frases y se rectificaron las categorías propuestas.
- f) Se cuantificó el número de frases por categoría y se establecieron los porcentajes de participación de las mismas.
- g) Se llevó a cabo el agrupamiento de frases por categorías.
- h) Se realizó una selección proporcional de frases (indicadores) con respecto a cada categoría.
- i) Se elaboró una lista de indicadores a incluir en la prueba de clasificación.

En la prueba de clasificación, los reactivos correspondientes al discurso de los rectores fue de 25% del total. Aunque se estimó que este porcentaje representaba un grado de significatividad, no debe pensarse en términos cuantitativos, sino como ya se dijo, tendencial.

Por otra parte, desde un punto de vista formal, en este caso no puede dar resultado la comparación estadística, dada la heterogeneidad intragrupo y su reducido tamaño.

Finalmente, se imprimieron las frases seleccionadas en tarjetas, adicionando una clave para reconocer si su procedencia era del material de alumnos, de los maestros o de los rectores de universidades (anexo).

Descripción: se usaron tarjetas blancas de 12.5 x 7.5 cm. en las que se escribió cada una de las palabras o frases seleccionadas (99 indicadores). En aplicaciones previas durante el piloteo del instrumento se encontró que menos de 50 reactivos no podían abarcar 8 categorías y 5 grupos (incluido el grupo de "los rectores"). Más aún si se consideraba un porcentaje de participación de las respuestas de cada categoría. Por otra parte, una prueba de 120 preguntas demostró - en opinión de dos entrevistados - que la prueba resultaba ya fatigosa. Se fijó entonces en 99 el número de reactivos, lo que dio buen resultado, ya que todas las categorías fueron diferenciadas y todas las personas entrevistadas terminaron la prueba.

La consigna para los sujetos fue: *"Coloca al lado izquierdo las palabras o frases que son fundamentales para definir calidad educativa y, del lado derecho las no sean fundamentales para definir el mismo concepto"*.

Se les pidió que justificaran esa primera clasificación (*"¿Por qué consideraste que las palabras o frases que contienen esas estas tarjetas son fundamentales para definir calidad educativa?"*). Se repitió el mismo procedimiento en tres ciclos de clasificación.

Las tarjetas separadas como *no fundamentales* se guardaron en tres sobres marcados con los números I, II y III para su posterior registro, entendiéndose cada sobre como un ciclo

de asociación. *Para concluir*, se llevó a cabo un procedimiento de análisis del discurso de los grupos participantes, en cuanto a su concepto y definiciones sobre la calidad educativa.

El proceso de codificación y análisis de datos, así como las conclusiones sobre la aplicación de este instrumento se presentan en el capítulo 5.

De los primeros datos del material recabado, se establecieron, para el posterior análisis tanto de las cartas descriptivas, como de las entrevistas semiestructuradas y de la prueba de clasificación, las siguientes categorías:

Categoría 1. Enfoque centrado en el maestro. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa recae en la figura *maestro*. En este caso el concepto maestro se caracterizó por su rol de enseñante. Otros roles del maestro dentro de la institución, como algunos tipos de actividad administrativa o social, no se consideraron propios de esta categoría. Si se incluyeron en la misma las tareas de investigación. *Ej.* "*profesores que realmente enseñen*", "*alto nivel académico de la planta docente*", "*eficiencia en la docencia y en la investigación*".

Categoría 2. Enfoque centrado en el alumno. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa recae en la figura *alumno*. En esta categoría se incluyeron únicamente a las definiciones acerca de alumnos que hubieran ingresado o cursaran los estudios de posgrado. Las referencias a condiciones del alumnado que ya ha egresado formaron parte de la categoría 5 (enfoque centrado en un criterio pragmático). *Ej.* "*buen*

selección de los alumnos" "alumnos con asistencia regular a clases", "tener estudiantes bien preparados, inteligentes y que ocupen los primeros lugares en concursos nacionales e internacionales".

Categoría 3. Enfoque centrado en el programa académico. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa corresponde a los planes y programas de los estudios de posgrado. Se refiere básicamente a los contenidos programáticos y a las acciones institucionales que los afectan directamente. Otros aspectos relacionados con la organización escolar y con la planeación institucional no formaron parte de esta categoría, sino que se incluyeron en la categoría 6 (enfoque centrado en la administración). *Ej. "difusión de programas y cursos", "intercambio académico con universidades nacionales y extranjeras", "Revisión por expertos externos e internos de los contenidos de los programas de estudio".*

Categoría 4. Enfoque centrado en la infraestructura. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa recae en las condiciones materiales, financieras y de equipamiento de la institución. Incluyó aspectos relacionados con las instalaciones, equipos electrónicos, mobiliario, libros y publicaciones y otras fuentes de información. *Ej. "que libros existentes en la biblioteca sean los demandados por los investigadores y profesores para sus cursos", "equipamiento de aulas, talleres y laboratorios".*

Categoría 5. Enfoque centrado en un criterio pragmático. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa recae en criterios relacionados con la utilidad de los estudios de posgrado, condiciones de egreso, práctica profesional de los

egresados (desempeño laboral) y participación social. Ej. *"articulación con la realidad nacional"*, *"producción de libros y artículos científicos"*, *"poder producir un premio los Nobel"*.

Categoría 6. Enfoque centrado en la administración escolar. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa recaerá en alguno o algunos de los momentos del proceso administrativo de la institución escolar: planeación (metas institucionales), dirección, ejecución, control. Incluye las formas de organización escolar, reglamentos y supervisión. Ej. *"la última palabra no la deben tener los directivos"*, *"grupos con pocos alumnos"*, *"una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances"*.

Categoría 7. Enfoque centrado en criterios filosóficos. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa se asocia a postulaciones éticas o morales y a principios de filosofía educativa. *"lograr el contacto con gente de muy alto nivel académico y acostumbrarse a ser de los mejores"*, *"actitud hacia el servicio"*, *"no hay calidad si no hay empeño"*.

Categoría 8. Enfoque centrado en expresiones afectivas. Todas las unidades de significación en que la definición de calidad educativa se deriva de emociones y sentimientos ligados a la práctica educativa (enseñanza) o a posturas emocionales en la relación maestro alumno, maestro - institución o alumno - institución. Ej. *"la parte humana, se puede tener mucha preparación, pero si no hay sentimientos..."*, *"el entusiasmo es el motor en el salón de clases"*, *"mucho amor"*.

Unidad de significación se refiere a una palabra o frase que expresa un contenido significativo en relación con un concepto. Otras consideraciones sobre metodología se expondrán, cuando sea el caso, en los siguientes capítulos.

En el capítulo 6 se presentan la discusión y conclusiones finales del estudio.

Para cerrar este apartado se muestra a continuación un cuadro sinóptico sobre aspectos esenciales relacionados con el diseño de la investigación.

ESTUDIO SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA CALIDAD EDUCATIVA
SINOPSIS

Propósitos:

Teórico: determinar los elementos constitutivos de la representación
reconocer los conceptos nucleares

Aplicado: establecer semejanzas y diferencias en la conceptualización de calidad educativa en los grupos involucrados

Definiciones:

Representación social: "... es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social."
(Jodelet, 1989, p.36)

Calidad educativa: no determinado

Escenario:

Universidad de las Américas A. C. de la ciudad de México.

Participantes:

Profesores y alumnos de los programas de maestría en Educación y maestría en Psicología (30 personas)

Métodos para la recolección de datos	Técnicas para el análisis de resultados
1. Carta asociativa de Jacobi (Jacobi, 1988)	1.1. Índice de frecuencia
	1.2. Reconocimiento de términos "bisagra"
	1.3. Análisis de categorías temáticas
2. Entrevista semi - estructurada	2.1. Análisis de contenido
	2.2. Análisis de dominios (Spradley, 1979)
3. Prueba de clasificación	3.1. Índice de frecuencias
	3.2. Análisis de categorías temáticas
	3.3. Análisis de justificaciones verbales

Capítulo 3. Identificación de los elementos constitutivos de la representación social de calidad educativa. Carta de Jacobi.

"¿Vamos a seguir haciendo arbolitos?"
(Entrevistado Grupo IIA)

Por exigencia metodológica, la indagación sobre las concepciones de los entrevistados acerca de la calidad educativa se realizó con la suposición de que efectivamente existía entre ellos la representación de ese objeto social, de ese espacio de reflexión llamado aquí "representación social de la calidad educativa". De allí que con el primer instrumento para la obtención de datos, la Carta de Jacobi, se intentara identificar el contenido de dicha representación, sin polemizar aún si tal representación estaba o no construida entre los grupos estudiados. En realidad, este cuestionamiento latente en toda la investigación, quedará postergado para ser discutido en el capítulo 6, una vez que la presentación de los datos y su análisis proporcionen la argumentación suficiente para su respuesta.

En tanto, las páginas siguientes ofrecen una descripción del procedimiento de búsqueda de los elementos constitutivos de la representación. §

incluye el procesamiento de los datos, tanto en su codificación, como en su presentación, análisis e interpretación y, finalmente, las conclusiones de esta sección. Como siempre, la reseña sobre metodología y las referencias a los sustentos teóricos, aparecen en recuadros.

Referente teórico.

Como apunta Ibáñez (1994): "Es posible que un grupo tenga una representación social de cierto objeto y que otro grupo se caracterice tan sólo por el hecho de disponer de un conjunto de opiniones, de informaciones o de imágenes acerca de ese mismo objeto, sin que esto suponga la existencia de una representación social. Queda planteada de esta forma la delicada cuestión metodológica sobre los criterios precisos que nos permiten decidir si un conjunto de creencias, de valores, de saberes, etc., presenta un grado de estructuración suficiente para que podamos decir si estamos realmente o no ante una representación social, cuestión que no está plenamente resuelta" (p. 173)

REPRESENTACIONES SOCIALES. CARTA DE JACOBI.
Presentación de respuestas por ciclo de asociación

Categoría I-A (Alumnos de la Maestría en Educación. UDLA)

Primer ciclo de asociación

Respuestas

1	2	3
• deficiente	mejorarla	optimizar
• responsabilidad	superación	capacitación
• eficiencia	rigurosidad	profundidad
• modernización	planeación	trabajo docente
• lo mejor en cuanto a la persona que lo da y lo recibe	soporte de preparación y de operatividad	giros normativo formativo y operativo
• ser humano	participación	satisfacción
• maestros capacitados	nivel superior al mio	actualización de maestros
• planeación	utilización de materiales didácticos	responsabilidad
• profundidad importante	seriedad necesaria	interés indispensable
• problemas	deficiencia	mucho trabajo
• difícil de alcanzar	requiere de mucha continuidad	no es sencillo definir a qué se refiere
• eficiencia de educación básica	terminal educativos	excelente formación de maestros
• educación	alumno	maestro
• mejorar el trabajo docente	preparar las clases	evaluar al maestro
• mejoras al servicio los conocimientos	éxito en las metas fijadas	elegir cualitativamente
• eficacia	eficiencia	utilidad
• mejoramiento del magisterio	alimentación de los niños	preparación, actualización
• definición de una situación	mejorar la eficiencia	mejorar la eficacia de las
• que permita mejorar aprendizajes de los alumnos	en los procedimientos de la gestión escolar	políticas de educación
• profesionalismo	responsabilidad	mucho empeño
• progreso	libertad	autonomía
• compromiso	estrategias de trabajo	sistema educativo

Desde el punto de vista de la estructuración cognitiva, se aprecian, tres distintas formas de conceptualización: destaca en primer lugar, el uso de palabras sucedáneas a calidad (modernización, excelencia, mejoramiento, eficiencia) que no poseen cualidades explicativas ni descriptivas, sino la búsqueda de sinonimias como punto de partida para encontrar significaciones del concepto. En una segunda forma de conceptualización, los entrevistados emplean términos referidos a características relacionadas principalmente con la figura del maestro y con otros conceptos abstractos ligados al discurso pedagógico. Finalmente, un conjunto diferente de términos expresa condiciones o medios para el logro de la calidad (planeación, actualización, gestión escolar).

De lo anterior se colige que en su sentido ontológico, el concepto de calidad tiene, para los entrevistados, escasos referentes concretos, es decir, se presenta gran dificultad para expresar qué es la calidad educativa. En la segunda forma de estructuración, se adjudica a un protagonista de la práctica educativa (el maestro) el papel clave para determinar la calidad de un proceso pedagógico. Sin definir qué es calidad educativa, se establece quién debe desempeñar un papel social para su logro. Finalmente, se hace referencia a la calidad estableciendo los medios para alcanzarla. Como puede adelantarse, entre los entrevistados, para definir el concepto de calidad, puede prescindirse de la necesidad de determinar qué es el objeto, sustituyendo los términos de la definición por las condiciones de logro o los sujetos involucrados en su producción. Cabe destacar que en este grupo, los términos asociados al concepto de calidad educativa tienen un sentido que podría calificarse como positivo (*superación, optimizar, mucho trabajo*), si se considera que se mencionan muy pocas palabras relacionadas con un estado negativo (*deficiente, problemas, difícil de alcanzar*).

Categoría II A (Alumnos de la Maestría en Psicología, UDLA)

Primer ciclo de asociación

Respuestas

	1	2	3
• responsabilidad		conocimiento	superación
• eficiencia		capacidad de los maestros completo	experiencia terapéutica práctico

- progresivo
 - aprendizaje
 - aprendizaje
- | | |
|--------------|-----------|
| conocimiento | sabiduría |
| progreso | ventajas |

En este grupo, el conjunto de términos definitorios de calidad educativa se refiere, como en el caso anterior, a características del maestro o del proceso de aprendizaje, pero hay términos propios, como el referido a su ámbito profesional (experiencia terapéutica) y a cierto criterio utilitario de la educación (ventajas, progreso). Un término interesante es *sabiduría*, que hace referencia más a una cualidad personal, que a un proceso educativo (En otro análisis de esta investigación se confirmará la presencia de este tipo de concepciones individualistas y de propósitos básicamente personales) Más adelante se verá que una constante de este grupo es la pretensión de acumular conocimiento, como expectativa de calidad. Por contraste con el grupo anterior, debe resaltarse en el grupo IIA la reducción del ámbito conceptual referido a la definición de calidad educativa y la carencia de estructuras referidas a los medios para lograrla.

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Educación, UDLA)

Primer ciclo de asociación

Respuestas

- | | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---------------|---------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • problema de procesos escolares ¿qué pasa? | 1 | 2 | 3 |
| | | actualización | organización en general de la escuela |

En este grupo la definición de calidad educativa adopta la forma de una reconstrucción epistemológica. El plano del discurso es estrictamente abstracto, con expresiones de tipo académico. Se aprecia una búsqueda por situarse en niveles de explicación más amplios e inclusivos.

Categoría IIB (Profesores de la Maestría en Psicología, UDLA)

Primer ciclo de asociación

Respuestas

- | | 1 | 2 | 3 |
|--|---|------------------------|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • calidad académica del profesor | 1 | 2 | 3 |
| | | programa institucional | alumnos |

En este grupo destacan factores involucrados en el proceso educativo (maestro, alumno, programa académico) Corresponde a un respuesta tipo relacionada con el tema de *la educativo*.

Representaciones sociales.
Categoría IA (Alumnos de la Maestría en Educación. UDLA)
Segundo ciclo de asociación

Respuestas

<i>1.1</i>	<i>1.2</i>	<i>1.3</i>
<ul style="list-style-type: none"> capacitación 	actualización	motivación
<ul style="list-style-type: none"> para que haya buena calidad educativa se necesita responsabilidad en el trabajo 	los dos van de la mano	debe ir de la mano para una buena educación
<ul style="list-style-type: none"> la institución como tal ofrece varios elementos de información 	los maestros dominen la materia	temática vinculada al perfil de egreso
<ul style="list-style-type: none"> reforma educativa 	capacitación	trabajo
<ul style="list-style-type: none"> la persona que lo da se actualice y use metodologías 	que la situación fuera escuela para la vida y no escuela para la escuela	que el niño produzca beneficios propios
<ul style="list-style-type: none"> responsable que sepan transmitir conocimientos(maestros) organización conocimiento empieza en casa 	con valores que tengan capacidad de evaluar a los alumnos adecuación del programa comprensión costoso	productivo resultados, evaluaciones trabajo en equipo información depende de los padres y de los maestros mucha honestidad éxito recursos y materiales necesarios
<ul style="list-style-type: none"> mucho trabajo capacitación que se logren los objetivos en el tiempo establecido enseñanza de calidad 	mucho análisis remuneración óptimas condiciones buenos maestros	alumnos que aprovechan actitud hacia el trabajo por parte del maestro comprometido
<ul style="list-style-type: none"> trabajar diariamente con los docentes 	preparar las clases y planearlas con anticipación	actitud hacia el trabajo por parte del maestro comprometido
<ul style="list-style-type: none"> desempeño significativo beca - comisión 	efectividad relevante que haya más incentivos a los maestros	eficacia básico responsabilidad por parte de los maestros
<ul style="list-style-type: none"> formación docente permanente que la gente que se dedica a la educación debe tener 	estrategias para el aprendizaje la actitud hacia el servicio actualización	evaluación constante

responsabilidad	cambio	evolución continua
<ul style="list-style-type: none"> • renovación • ética profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • propósitos definidos 	<ul style="list-style-type: none"> • constancia
2.1	2.2	2.3
<ul style="list-style-type: none"> • educar • manejo del grupo • dominio amplio del tema • propósitos • preparación compartida • relación • dominio de otro idioma • participación del maestro el aula • dar importancia a lo que lo tiene • calidad de vida • análisis • evaluación • concluir en los tiempos establecidos educativa UNESCO • saber aplicar • constancia • suficiente • pobreza • atención en el aula • postura ante el trabajo • desarrollo de construcción • innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • profesionalizar • si te superas vas a encontrar calidad • materiales actualizados • objetivos • la persona debe tener preparación constante • compromiso • experiencia y confiabilidad • organización del trabajo en • responsabilidad • desarrollo del individuo • mucho trabajo • planeación • que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente • conocer el curriculum • pertinencia • útil • demagogia • administración mucho más flexible • puntualidad • expresión libre en cuanto al manejo de contenidos • fundamentación pedagógica • recursos humanos • superación • aspectos metodológicos (que se vincule la lectura con la práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> • capacitación • capacitación • trabajos exigentes de los maestros • avance programático • dejar el gis e involucrarse con otros elementos • importancia • rango • trabajo en equipo con los niños • tomar en serio las cosas • desarrollo del país • reflexión • seguimiento • régimen político por lo de integración • saber manejar el programa • continuidad • necesario • corrupción • administración • respeto al grupo y a la actividad • planes de estudio • adecuación de no encuentro palabras • recursos materiales • compromiso • que no quede en la generalidad
3.1	3.2	3.3

Representaciones sociales de la calidad educativa

<ul style="list-style-type: none"> • planeación • Art. 3°. Si se cumpliera se podría cubrir el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • alumnos • que lo aplique a la vida diaria 	<ul style="list-style-type: none"> • capacitación • que el maestro tienda a ser formador y no informador
<ul style="list-style-type: none"> • gusto • avances científicos • congruencia • escoger • libre oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • realización • vigencia • cosas...no se me ocurre • preparación • que avance conforme a los tiempos 	<ul style="list-style-type: none"> • importancia • experiencias • dinamismo • carrera apropiada • que sea accesible para todos • análisis • al término calidad • se le ha dado una connotación oficial
<ul style="list-style-type: none"> • reflexión • mucha confusión 	<ul style="list-style-type: none"> • resultados • programas oficiales 	
<ul style="list-style-type: none"> • que se mejore las condiciones laborales y salariales que se entiende que es un ser humano • forma de gobierno • evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades • efectiva planeación 	<ul style="list-style-type: none"> • metodología • combinar perfil grupal, evaluar el contexto • anticipar los recursos que se van a emplear 	<ul style="list-style-type: none"> • que se entienda la labor del maestro • integración educativa • que el maestro evalúa su grupo • continua innovación
<ul style="list-style-type: none"> • que ayuda a resolver problemas de la vida diaria 	<ul style="list-style-type: none"> • no solamente conocimiento sino me ayuda en forma personal 	<ul style="list-style-type: none"> • no se aleja de mis intereses
<ul style="list-style-type: none"> • dependencia de los maestros para con la autoridad para actualizarse 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de recursos de los maestros para actualizarse 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de recursos para hacer llegar información • retención de los alumnos • entusiasmo
<ul style="list-style-type: none"> • eficiencia terminal • que lo que se haga se tiene que hacer con ganas • construcción compartida • entre involucrados • política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • abatimiento del rezago • mucho amor • propósito definido • estructura del sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • acto reflexivo • educación para las masas

En este segundo ciclo de asociación, algunas de las palabras constituyen, por su capacidad para generar nuevas asociaciones, "**términos bisagra**" (Abric, 1996) Ejemplos de ellos, son planeación, eficiencia, responsabilidad, metodología, capacitación. El empleo de los *términos bisagra* hace posible una presentación más precisa de las frases que hacen a la definición. Así, en este grupo, se anotan los medios y condiciones para lograr la calidad, relacionando recursos específicos (recursos y materiales didácticos, responsabilidad, información, remuneración, etc.) con agentes específicos (el maestro, el alumno, la institución).

Hay una dependencia de los términos iniciales a los subsecuentes (por ejemplo: pobreza - demagogia - corrupción, suficiente - útil - necesario, constancia - pertinencia - continuidad)

El contenido del discurso en este grupo sigue asociado al lenguaje pedagógico propio de la profesión de sus miembros (profesores normalistas). El concepto de calidad educativa está ubicado en el contexto de su práctica laboral. En realidad no hay focos delimitados de definición, más bien el concepto difuso de calidad educativa se encuentra difuminado en cualquier referencia a lo escolar. Cabe señalar que todos los juicios emitidos corresponden a un contexto institucional. El concepto de calidad educativa está construido en los límites que el discurso propio de la educación como institución social lo permite. Por ejemplo, no hay referencias a cambios políticos o sociales ligados al logro de niveles de calidad, o a mediadores sociales que podrían permitir dicho logro. Para este grupo, el de la calidad educativa parece ser un concepto estrictamente pedagógico (relaciones de docencia, de organización escolar, de actitud personal, de procesos educativos, etc.) Un punto de excepción es la referencia a la necesidad en el aumento de las remuneraciones. Pero en este caso no se conceptúa el derecho laboral de los trabajadores de la educación, sino una condición escolar para el mejoramiento de la calidad en la que no se definen los mediadores necesarios (¿Por qué un mejor ingreso de los profesores produce una mejor calidad educativa?)

En el segundo ciclo de asociación son más claramente observables las categorías anotadas en otros espacios de este trabajo, esto es, enfoque centrado en el maestro, en el alumno, en el programa, etc..)

Categoría IIA (Alumnos de la Maestría en Psicología, UDLA)
Segundo ciclo de asociación

Respuestas

- | <i>I.1</i> | <i>I.2</i> | <i>I.3</i> |
|----------------------------|----------------------|------------|
| • compromiso | trabajo | seriedad |
| • capacidad del maestro de | saber transmitir sus | |

Representaciones sociales de la calidad educativa

<ul style="list-style-type: none"> • orientarte • se imparte la educación con eficacia • material pedagógico • escuela privada 	<p>conocimientos todo lo que se puede cubrir dentro de un currículum preparación de una clase maestros calificados</p>	<p>entendible acetatos buena curricula</p>
<p>2.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigación • capacidad para transmitir sus conocimientos • de provecho para los demás • estudia • coeficiente intelectual 	<p>2.2.</p> <p>lectura comprensión del grupo en general que sea aplicable paciencia educación</p>	<p>2.3.</p> <p>saber percibir si hay problemas en el grupo de provecho para uno tranquilidad maestros calificados</p>
<p>3.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • compromiso • si estamos viendo algún tipo de terapia que sepan transmitir • no se me ocurre... • maestro preparado • escuela privada 	<p>3.2.</p> <p>evaluación de resultados o algo así sentimiento de todo psicólogo que sabe por dónde ir potencial habilidad oratoria son los mismos maestros calificados</p>	<p>3.3.</p> <p>disciplina continuo calidad de palabra buen ambiente familiar</p>

En el grupo IIA, el concepto de calidad educativa se circunscribe prioritariamente a la interrelación pedagógica entre maestro y alumno. Es una visión pragmática del mejoramiento educativo que podría expresarse en estos términos "calidad es que un maestro que sabe lo que yo no sé, me lo enseñe para tener éxito profesional" (*maestros calificados, saber transmitir sus conocimientos, de provecho para uno, etc.*). Como contenidos cuyo significado representa la identificación con el grupo social de pertenencia cabe destacar *escuela privada*.

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Educación, UDLA)
Segundo ciclo de asociación

Respuestas

<p>1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • concepción y prácticas de enseñanza arraigadas en las escuelas 	<p>1.2</p> <p>con. la enseñanza propia formas de aprendizaje</p>	<p>1.3</p> <p>hacia adonde apuntan estas prácticas</p>
<p>2.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>relacion teoría - práctica</i> 	<p>2.2</p> <p><i>contenidos de la actualización</i></p>	<p>2.3</p> <p><i>estrategias de la actualización</i></p>

Representaciones sociales de la calidad educativa

- | | | |
|--|-----------------------------------|--|
| <p>3.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> formas de institucionalidad diferentes | <p>3.2.</p> <p>transformación</p> | <p>3.3.</p> <p>modelo organizacional desarrollo del curriculum no al curriculum prescriptivo</p> |
|--|-----------------------------------|--|

Este grupo presenta en forma estructurada, un esquema de factores interrelacionados que hacen a la calidad educativa. Destaca la forma categorizada del desglose de sus juicios y la congruencia del discurso. Aquí los sujetos ejecutan sus actividades en el marco de procesos socio - educativos más generales de transformación o desarrollo y no, como en los otros grupos, como una tarea individual.

Categoría IIB (Profesores de la Maestría en Psicología. UDLA)

Segundo ciclo de asociación

Respuestas

- | | | |
|---|--|---|
| <p>1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> formación profesional del profesor | <p>1.2</p> <p>actualización, contenidos didáctica</p> | <p>1.3</p> <p>interés en superarse</p> |
| <p>2.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> que esté actualizado | <p>2.2.</p> <p>impacto en la sociedad, que el programa resuelva necesidades sociales</p> | <p>2.3.</p> <p>que se adecue a los alumnos, a las características</p> |
| <p>3.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> preparación | <p>3.2.</p> <p>nivel de conocimiento
nivel de desarrollo</p> | <p>3.3.</p> <p>motivación</p> |

Este grupo ratifica la focalización de sus juicios en factores relacionados con los procesos pedagógicos, pero amplía su concepción hacia aspectos sociales. La adecuación del programa escolar a las necesidades de los alumnos supone, de alguna manera, superar la mera relación maestro - alumno, como preparación e interés del primero y cumplimiento del segundo.

Categoría IA (Alumnos de la Maestría en Educación. UDLA)

Tercer ciclo de asociación

Respuestas

- | | | | | | | | | |
|--|-------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|---------|
| (1.1.1 | 1.2.1 | 1.3.1. | 2.1.1. | 2.2.1. | 2.3.1 | 3.1.1 | 3.2.1. | 3.3.1.) |
| hay que mejorar la calidad educativa mejorar cualitativamente trabajar | | | | | | | | |

bienestar socialactualización.....progreso.... gran deficiencia
dosificacióndosificarlos, adecuados.

- compromiso....totalmente de acuerdo...lo mismo estoy totalmente de acuerdo.....necesario saber manejar al grupo que estás atendiendo....verdad.....indispensable.....vaya, estoy totalmente de acuerdo.....si uno nada más se capacita y no tiene un compromiso para lograr calidad educativa no sería, a fuerzas se necesita un compromiso....todo va de la mano, si tienes capacitación, superación, calidad.
- la UDLA como referente, que la UDLA para la maestría en educación presenta elementos.....pocos maestros en la maestría tienen esa amplitud temática.....aunque dijeron en la maestría que no somos investigadores es deficiente el perfil de egreso.....cuando un maestro tiene un dominio amplio del tema, cuando falta especialización no pueden orientar.....en algunas materias que llevamos faltó tomar materiales recientes en ese tema de investigación.....es algo necesario porque en la maestría necesitas hacer análisis.....mecanismos, formas de trabajo didácticas.....cuando tuvimos un seminario se podía profundizar.....la experiencia que tuvimos con X fue rica en esos aspectos.
- participación docente...docente.....logro de propósitos.....transformación...organización...trabajo docente...interrelación.....eficiencia.....propósito final.
- que el maestro se desenvuelva, que sea obrero de la educación.....que el niño aplique lo aprendido.....que el niño tenga las expectativas de para qué está estudiando.....se deben formar grupos de trabajo participativo...todo obrero de la educación entre más preparación de primera mano habría menos abismos, si surge algo nuevo que el maestro acceda a él.....cuando el niño aprende a manipular le quedará más firme el conocimiento...de acuerdo al tercero todos deben tener acceso a la educación, el niño tendría muchísimo tiempo para aprender...viene en relación con dos preguntas anteriores, el maestro debe formar al niño, ser más analítico y más crítico.
- completo...completo, satisfecho, capaz, exitoso.....que es capaz de desenvolverse en cualquier parte con habilidad, satisfecho, completo...equipo, comunicación, esfuerzo...compromiso, es una realización, necesidad...necesidad, esfuerzo, productividad.....realización, orgullo, adaptación...compromiso, esfuerzo, necesidad...una labor completa, meta y una necesidad de seguir adelante, continuar
- preparación...asertivo...comunicación.....dominio de otro idioma, calidad en el contexto...confianza en que lo transmitido sea válido...estudios de posgrado...vanguardia...tener la capacidad de discernir entre lo que hago y lo que ellos han hecho.....que realmente haya congruencia con la experiencia
- evaluación...adaptaciones o adecuación o trabajo en grupo...dinámicas...adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades...alumnos integrados.....adecuaciones curriculares...relación entre calidad educativa y responsabilidad...eso a mí se me ocurre más que palabras actitud de impulso hacia el trabajo...planeación conjunta
- investigación...información...buen nivel...buena organización...hacer las cosas bien...éxito...autorrealización...institución seria
- responsabilidad de los padres...escuelas privadas...esencial...felicidad...calidad de vida...salir de la pobreza...oportunidades para todos...que sea proyecto de la comunidad pagado por la comunidad...adaptable, flexible
- análisis...resultados positivos...mejoras en educación...mejoras en la educación...búsqueda, estructurar...diagnóstico...resultados positivos...una estructura adecuada a las necesidades de la educación que se está viviendo...adecuada educación

- que se tienen los elementos, en cuanto a personal no se requiere mucho financiamiento sino darle al maestro capacitación.....que uno de los factores principales es que el maestro sienta que está bien remunerado, actitud.....que quien está de veras en el rollo de la calidad no es fácil, requiere de constancia.....la evaluación es necesaria para conocer si ha habido continuidad.....mucho trabajo, ser sistemático, tener seguimiento.....a través del seguimiento se va evaluando, se va haciendo un programa.....se ha trabajado de una manera muy a la ligera sin profundizar en lo que se quiere alcanzar.....el libro de Silvia Schmelckes ha sido uno de esos que se ha leído mucho y comentado, pero no se ha llevado a la práctica.....a través de estos documentos se trata de dar a conocer que se quiere elevar la calidad en México.
- ser humano educado, integrarse.....
- integración educativa.....gobierno.....formas de enseñanza.....aprendizaje escolar.....USAER.....integración educativa.....reforma educativa.....educación especial.....necesidades educativas especiales.
- exactitud, actitud positiva al cambio para revalorar su función en bien de los individuos.....compromiso hacia su trabajo, cambio de actitud y revalorarse en su función como maestro.....cambios en su labor docente, trabajo arduo.....obtención de buenos resultados.....buena organización de su labor docente.....primer acercamiento a mejorar su labor docente.....buen desempeño del docente.....buena planeación, esperar buenos resultados de sus actividades diarias, no improvisación.....mejoramiento en la actividad docente dentro de todo el contexto escolar: maestro, niño, padre, contexto.
- productividad.....todas las acciones que van en función al hecho educativo... buen desempeño...realización.....satisfacción de necesidades...evaluación, seguimiento...necesidad e intereses de los alumnos...estrategias o acciones que se van a ejecutar de acuerdo a la situación a realizar Esta va a variar para satisfacer lo que se pretende
- considerar lo que se enseña, cómo y por qué se está enseñando, ir más allá de las aulas...una buena organización de todos los elementos del proceso de aprendizaje.....aprendizaje relevante para la vida diaria....llevar a la práctica la equidad en la educación, atender todos los factores materiales, contexto, al medio...buena planeación de todos los elementos para llevar a efecto la educación...uso o efecto de un buen diagnóstico de los elementos necesarios en educación...todo lo que se enseña en las escuelas contribuyan a resolver rezagos donde hay lacras.....educación para el pueblo que permita lograr optimizar niveles de vida, desbloquear movilidad social...calidad educativa y conocimiento hablo de que todo lo que se me está enseñando me ayuda a conocerme a mí mismo.
- que los maestros, buscar oportunidades...dinero, incentivos económicos...falta de vocacion...falta de trabajo, ignorancia...gobierno, mal gobierno...que los recursos son mal canalizados...paternalismo...siempre hay cadena muy vertical, la información se distorsiona...los maestros prefieren destinar sus salarios a otras cosas
- calidad pedagogía intervención pedagógica racional técnico política educativa administración...política...política educativa universalización
- maestro...se tenga entrega de trabajador social...responsabilidad del maestro de seguirse preparando...profesionalismo...lo que debe tener un maestro...acción del maestro en la escuela y compromiso con la comunidad...parte humana, se puede tener mucha preparación pero si no hay parte sentimental...el entusiasmo es el motor en el salón de clases...los pollos que tengo ahorita, los niños
- aprendizaje y construcción en base a la reflexión conciencia modernización conocimiento autonomía análisis

- crítico.....reflexión.....desarrollo continuo de la construcción de conocimiento.....dirección hacia donde encamino los esfuerzos de la tarea educativa.
- resultados.....resultados.....progreso.....éxito.....bases pedagógicas.....no se me ocurre nada.....indefinido, no se me ocurre nada.....baja calidad.....enajenación.

En el tercer ciclo de asociación, se presentan juicios explicativos de los términos o frases anotadas en los círculos de asociación precedentes. En éste, se forman nuevas asociaciones, se presentan ideas más abarcativas, ligadas a fenómenos políticos y sociales (*mal gobierno, desbloquear movilidad social, los recursos son mal canalizados, uno de los factores principales es que el maestro sienta que está bien remunerado, etc.*) y términos críticos (*baja calidad, se ha trabajado de una manera muy a la ligera sin profundizar en lo que se quiere alcanzar*). Se profundiza para contextualizar y dar forma a las ideas sobre el objeto en cuestión. Es de notarse cómo se dispara el discurso, a partir de los términos inductores (1º. y 2º. círculos de asociación). Son más claramente discernibles las relaciones que se establecen entre sujetos específicos con las condiciones o requisitos que hacen a la calidad (*mejoramiento en la actividad docente dentro de todo el contexto escolar, acción del maestro en la escuela y compromiso con la comunidad, que el niño tenga las expectativas de para qué está estudiando*). En este ciclo de asociación ya aparecen con nitidez ocho categorías de contenido: enfoque centrado en el maestro, enfoque centrado en el alumno, enfoque centrado en el programa académico, enfoque centrado en la infraestructura, enfoque centrado en un criterio pragmático, enfoque centrado en la administración escolar, enfoque centrado en criterios filosóficos y morales, enfoque centrado en expresiones afectivas.

Categoría HA (Alumnos de la Maestría en Psicología, UDLA)

Tercer ciclo de asociación

Respuestas

(1.1.1. 1.2.1. 1.3.1. 2.1.1. 2.2.1. 2.3.1. 3.1.1. 3.2.1. 3.3.1)

- buen programa educativo

Nota: los entrevistados no dieron respuestas en el tercer ciclo de asociación.

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Educación. UDLA)

Tercer ciclo de asociación

Respuestas

(1.1.1. 1.2.1. 1.3.1. 2.1.1. 2.2.1. 2.3.1. 3.1.1. 3.2.1. 3.3.1.)

necesidad de revalorar qué pasa.....acción del docente.....revaloración de la función de la escuela.....las cosas que parecen verdades absolutas sólo refleja.....personas inteligentes que diseñen.....necesidad que se piensen de otra manera los procesos de actualización.....amplia discusión de los propios profesores.....se tienen que generar espacios.....darle estatus diferente a la acción educativa que ejerce la escuela, función formativa.

Se mantiene constante la estructura de ideas que se enfoca en aspectos representacionales o metavalorativos del maestro y su función, y las estrategias de mejoramiento profesional en espacios nuevos. La función docente presenta un contexto social.

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Psicología. UDLA)

Tercer ciclo de asociación

Respuestas

(1.1.1. 1.2.1. 1.3.1. 2.1.1. 2.2.1. 2.3.1. 3.1.1. 3.2.1. 3.3.1.)

- importante que el profesor se actualice para garantizar la educación...ya te lo dije, actualización del profesor...necesario que el profesor esté motivado.....necesidad que se tomen en cuenta avances científicos y tecnológicos.....que es necesario que el programa institucional tome en cuenta necesidades sociales...que es necesario considerar cómo vienen los alumnos.....que de alguna manera la calidad va a depender de la calidad...si el alumno no está motivado no avanza.....lo mismo, mismo, que el conocimiento previo del alumno es determinante

Reiteración de juicios concernientes a las necesidades de mejoramiento profesional del maestros. Hay referencia a la función social de la educación y a las condiciones motivacionales en el aprendizaje de los alumnos. Sin explicación de mediadores que lo hagan posible se emiten juicios de representaciones sociales más amplias respecto al papel de la ciencia y la tecnología como base de cualquier ámbito de desarrollo humano. La mención de la ciencia parece legitimar cualquier punto de vista dotándolo de una irrecusable validez.

Palabras y frases expresadas por los entrevistados para relacionar el término generador "calidad educativa" con el primer ciclo de asociación.

Metodología

Después de concluir el examen en los tres ciclos de asociación, se preguntó a los entrevistados: ¿por qué asociaste - por ejemplo - calidad educativa y eficiencia? Ello con el propósito de confirmar los términos ligados a los centros de significación (posible núcleo central) Por supuesto es de esperarse más bien frases justificativas, apegadas al discurso desplegado, que asociaciones de tipo inmediato.

Categoría IA (Alumnos de la Maestría en Educación. UDLA)

- No existe calidad....tenemos que mejorarla.
- para tener una buena calidad educativa se requiere responsabilidad.....si no te documentas cómo vas a llegar a tener calidad educativa.....si no te estás actualizando o te capacitas sobre las cosas nuevas....
- esas palabras no están bien trabajadas, eficiencia como compromiso..... por referencia con instituciones como el DIE donde se pide trabajo de análisis profundo.....está vinculado con la rigurosidad.....si hablamos de modernización es para cambiar formas ya existentes.....si no planeas no logras el propósito de elevar la calidad.....igualmente del tipo de trabajo docente depende la calidad.
- la gente no puede dar lo que no tiene.....a mayor preparación más fácil su trabajo....bajo esos conceptos la calidad se da solita.
- como alumna tengo responsabilidad de estudiar.....
- para que haya calidad educativa tenemos que planearlaúltimamente en los grupos de mi hijo. tiene que haber responsabilidad, compromiso.
- para realmente poder educar hay que conocer a fondo.....con falta de seriedad.si no hay interrelación maestro alumno no hay comprensión.
- no sólo es importante tener educación, sino educación de calidad. sin educación no se puede aprovechar la vida.....igualmente si no hay buena educación no se aprovecha la vida.
- para llegar a la calidad enfrentas muchos problemas ... esos problemas hacen que la calidad educativa no sea adecuada ...tienes que elaborar, analizar, para buenos resultados
- porque hay que cambiar muchos vicios ... porque la calidad educativa en los últimos 4 o 5 años se plantea como objetivo ...se asocia con que haya menor deserción, pero va más allá
- cuando elaboré mi tesis elaboré el término calidad..
- la educación tiene que ver con la calidad. alumno factor determinante ... el maestro realmente sujeto que hace la calidad

la calidad de la educación no es valor universal, requiere definición ... la eficiencia forma parte de la calidad ... la eficacia tiene que ver con el cumplimiento de los procesos generales diseñados con políticas

Representaciones sociales de la calidad educativa

- porque la calidad no se da si no se tienen buenos profesores.....el compromiso que se tenga en una empresa o tienes responsabilidad o pierdes el empleo.....no hay calidad si no hay empeño.
- de acuerdo a la forma en que cada individuo encamine sus esfuerzos.
- no puedes obtener calidad en la educación que estás tratando si no hay compromiso.....si no tienes estrategia para trabajar no vas a tener calidad.....porque la calidad educativa de nuestro país depende del sistema educativo.

Hay una tónica autocrítica sobre el papel que juega el alumno en la búsqueda de una educación de calidad. Se exige disposición de tipo personal. Los aspectos concretos de las definiciones de calidad se ligan a bagajes de conocimiento en los maestros y habilidades para la transmisión de los mismos. Hay ideas intuitivas sobre el papel que juega el Estado o la institución educativa en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

Categoría IA (Alumnos de la Maestría en Psicología. UDLA)

- siento que es deficientetodo educación debe ser práctico.....que es para toda la vida.
- la calidad educativa se refiere a cuánto puede aprender el alumno.....lograr la sabiduría.

Persiste el pensamiento pragmático ligado al concepto de calidad educativa. La calidad aparece en un sentido acumulativo de contenidos de aprendizaje. No hay como en el caso anterior, referencia a relaciones entre protagonistas de los actos educativos.

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Educación. UDLA)

No hay registro

Categoría IB (Profesores de la Maestría en Psicología.UDLA)

- el profesor es uno de los principales responsables de lo que el alumno aprenda

Ratifica el enfoque centrado en el maestro.

Carta de Jacobi. Registro de términos de mayor uso en el discurso de los entrevistados.**Metodología.**

Para su posterior comparación con los resultados de la prueba de clasificación (Cap. 4), se llevó a cabo el registro de aquellos términos de mayor uso en el discurso de los entrevistados. Este registro sólo se realizó entre los grupos IA y IIA, debido a que el resto era demasiado pequeño en cuanto al número de sus miembros entrevistados. A diferencia de los términos bisagra, estas palabras o frases no tienen necesariamente una función de palabra-pivote de nuevos vocablos. En el siguiente cuadro se anotan los términos de mayor uso, presentándolos con cierto agrupamiento semántico. El propósito de aplicar esta técnica de análisis de contenido es encontrar elementos para determinar el núcleo central de la representación.

Representaciones sociales
Carta de Jacobi. Registro de términos de mayor uso en el discurso de los entrevistados.

CICLO DE ASOCIACIÓN Y GRUPO	TÉRMINOS	MENCIONES
1er.Ciclo. Grupo IA	progreso, modernización, éxito, eficiencia, mejora	17
	responsabilidad, seriedad, profesionalismo	8
	maestros	8
	alumnos	3
	condiciones o medios para el aprendizaje	3
2º. Ciclo. Grupo IA	capacitación, actualización	18
	responsabilidad, actitud positiva ante el trabajo	11
	eficiencia (administración de recursos)	8
3er. Ciclo. Grupo IA	compromiso, responsabilidad	10
	eficiencia, mejorar, superar	10
	actualización, preparación	9
	financiamiento, incentivos económicos, salarios	3
1er. Ciclo. Grupo IIA	conocimiento	5
	eficiencia, progreso	4
2º. Ciclo. Grupo IIA	capacidad para transmitir	7
	escuela privada	2
	coeficiente intelectual (sólo aparece en este grupo)	1
3er. Ciclo. Grupo IIA	(no dio respuestas)	

Puede observarse que para el grupo IA, la calidad educativa se refiere a las posibilidades de mejoramiento educativo basadas en la capacitación del maestro y su sentido de responsabilidad hacia el trabajo. En tanto que para el grupo IIA, la calidad educativa descansa en las habilidades del maestro para transmitir sus conocimientos.

Capítulo 4. Organización que presentan los elementos de la representación. Análisis del material discursivo obtenido mediante entrevistas.

"... al principio pensé quizás más en la máquina que me estaba grabando que en el entrevistador, pero ya en el transcurso de la entrevista, se quitó ese como imaginario de que estoy hablándole más a una máquina que a ti."

(Entrevistado Grupo IIA)

"... lo fundamental radica en la manera en que vas ligando tu interrogatorio en función de las mismas respuestas que te da el interlocutor, eso lo hace especialmente interesante. Hay una articulación, hay una lógica allí en tu manera de preguntar que permite la continuidad y la relación de lo que vas diciendo con una pretendida coherencia de parte del interrogado. El problema de la coherencia se lo tiene que dar el interrogado."

(Entrevistado Grupo IB)

En esta sección se presenta el procesamiento de los datos obtenidos mediante la realización de entrevistas telefónicas a los grupos participantes. La cualidad principal de esta técnica, como se mencionó en el capítulo anterior, se centra en su breve duración y en su fácil ejecución. En su momento, ya fueron comentadas las ventajas y limitaciones de dicha técnica en investigaciones psico - sociales referidas a temas educativos.

Dado el objeto de estudio - las representaciones sociales de la calidad educativa - se consideró conveniente aplicar entrevistas semi - estructuradas, dejando a los participantes la libertad de responder abiertamente sobre preguntas tales como:

- *¿qué es para ti calidad educativa? ¿cuál es tu definición personal sobre ese concepto?*

(Definición del concepto)

- *¿qué es lo primero que piensas cuando escuchas calidad educativa? (Asociaciones libres)*
- *¿por qué asociaste calidad educativa y actitud del maestro? (Relación de conceptos)*
- *En tu opinión, el programa de posgrado que cursas, ¿es un programa de calidad? (Opinión)*
- *¿cómo podría lograrse mayor calidad en el programa de posgrado que cursas? (Predicción)*
- *Al hablarme acerca de calidad educativa, ¿tuviste alguna imagen mental? ¿podrías describirla? (Imaginería)*

Las entrevistas fueron grabadas con apoyo computacional y, en los casos de entrevistas cara a cara, con el empleo de grabadora y/o registro manual. En este último caso se usó un mapeo semántico.

En cuanto al procedimiento de análisis e interpretación de los datos se dividieron las respuestas por categorías, considerando tanto los ejes temáticos ya señalados - referidos al tipo de preguntas del entrevistador - como las categorías generales de respuesta de los entrevistados: enfoques centrados en el maestro, en el alumno, en el programa académico, en la infraestructura, en la utilidad de los estudios, en la administración escolar, en criterios filosóficos y morales, y en expresiones afectivas. Ambas divisiones categoriales (de pregunta y de respuesta) fueron aplicadas en cada uno de los cuatro grupos participantes (IA alumnos de Educación, IB maestros de Educación, IIA alumnos de Psicología y IIB maestros de Psicología)

Metodología

Se decidió incluir cuatro grupos en la investigación porque ello permitiría la comparación. De esta forma podría lograrse no sólo una descripción de grupo (la representación como <producto>), sino un acercamiento al proceso de construcción de la representación. (la representación como <proceso>)

Referente teórico.

‘La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en *productos* que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad. (...) En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración.’ (Ibáñez, p. 175).

Por supuesto, la consideración de los grupos no se debió a una mera adecuación de la metodología, ni a una interpretación más bien mecánica, de la teoría, sino al reconocimiento de su carácter reflexivo, es decir, de grupos constituidos que en una comunidad pueden reconocerse a sí mismos por sus características básicas.

Referente teórico.

‘Un *grupo reflexivo* es concebido como un grupo que es definido por sus miembros, en el que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo. Formar parte del grupo significa que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo.’ (Wagner y Elejabarrieta, p. 818)

Estas precisiones son indispensables ya que la reflexividad a la que se alude, unida al pensamiento colectivo de los grupos forman su identidad social y ésta permite a las personas hacer verosímiles sus creencias.

‘En la vida social, los grupos a los que se pertenece y las identidades asociadas definen la reserva de evidencia a la que un individuo puede referirse. La evidencia es el consenso social, es decir, las creencias que son compartidas por los otros en un grupo. De este modo, las <representaciones tienen una verdad *fiduciaria*, que es generada por la confianza que depositamos en la información y los juicios cuando los compartimos con otras personas> (Wagner y Elejabarrieta, p.819)

Como también ya fue advertido, para el procesamiento de la información referente a la definición que del concepto de calidad educativa hicieron los entrevistados, se aplicó la técnica de Análisis de Dominio de Spradley (Spradley, 1979)

Representaciones sociales de la calidad educativa
**PROCESAMIENTO DE INFORMACION OBTENIDA
 EN INTERROGATORIOS VERBALES**

GRUPOS	CATEGORÍA DE PREGUNTA	CATEGORÍA DE RESPUESTA
IA Alumnos M. en Educación	A) De asociación	1) Enfoque centrado en el maestro
IB Alumnos M. en Psicología	B) De relación	2) Enfoque centrado en el alumno
IIA Profesores M. en Educación	C) De definición	3) Enfoque centrado en el programa académico
IIB Profesores M. en Psicología	D) De opinión	4) Enfoque centrado en la infraestructura
	E) De predicción	5) Enfoque centrado en un criterio pragmático
	F) De imaginaria	6) Enfoque centrado en la administración escolar
		7) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales
		8) Enfoque centrado en expresiones afectivas.

CLAVE**RESPUESTAS**

IA-A1	"... estar pendiente con los maestros, trabajar diario con ellos en lo posible, para ayudarlos a mejorar en la calidad, en el trabajo que hacen a diario."
IA-A1	"... un perfil que se haga de él, que estará de acuerdo al puesto que está desempeñando"
IA-A1	"... participación del maestro con los niños en equipo."
IA-A1	"... la persona que lo va a dar (sic) esté actualizándose, esté manejando metodologías que pudiesen significarle al niño lo mejor."
IA-A1	"... no preparase en el sentido del discurso y llegar a la escuela y resulta que eso ya no es funcional"

ANÁLISIS DE CONTENIDO

En este apartado se analizan fragmentos del discurso de los participantes en cada uno de los grupos.

GRUPO IA. En algunas frases, la concepción de calidad educativa es la de un objeto externo, acabado y transmisible. Hay además, figuras detentoras de ese objeto ("*... la persona que lo va a dar...*", el maestro, o los asesores del maestro) y sujetos desprovistos del mismo a los que se debe "*ayudar*". Se trasluce una visión elitista, donde los *poseedores de la calidad* adquieren una posición diferenciada dentro del grupo. Es al mismo tiempo una imagen mesiánica, en el sentido de concebir personas que, después de adquirir una preparación extraordinaria, ayudan a otros a lograr un cierto nivel de conocimiento - acaso una *iluminación* - que, en forma exclusivamente personal no alcanzarían. Es una concepción del maestro como formador - *salvador*.

A-A1	" que el maestro aprenda a manejar los recursos didácticos que tuviera a la mano, que pudiera elaborar "	Son destacables los elementos discursivos emitidos mediante una jerga pedagógica propia de la formación académica de los entrevistados del grupo IA (en su mayoría profesores de educación básica): <i>metodología, actualización, manejo de recursos didácticos, capacitación, estrategias, transmisión de conocimientos, etc.</i> En cierta forma, el uso de este léxico valida, para los propios entrevistados, sus explicaciones acerca de la calidad educativa, lo cual es una característica del <i>pensamiento natural</i> ¹ de los grupos. Los juicios y opiniones de los entrevistados no constituyen por lo general un sistema explicativo ordenado y coherente con apego al rigor científico, lo cual no impide que estén presentes categorías y estructuras argumentales que permiten al entrevistado <i>teorizar</i> . Las características de esta teorización empero se identifican más con el proceso mismo de formación de la representación social de la calidad educativa, que con un producto conceptual terminado.
IA-A1	" Que el maestro tienda a ser formador de conocimiento en el niño, para que el niño llegue a construir sus propios conocimientos "	
IA-A1	" Lo ideal sería que en cuanto surgiera algo nuevo, el maestro pudiera acceder a él."	
IA-A1	" que el maestro pudiese desenvolverse, trabajar para lo que nos están pagando, o sea que realmente fuera un trabajador, un obrero de la educación, no la chamba más que tenemos como maestros."	
IA-A1	" para alcanzar calidad no se requiere que haya mucho financiamiento ni tampoco muchas novedades, lo que se requiere es darle al maestro capacitación, empapararlo de nuevas ideas o darle más estrategias "	
IA-A1	" uno de los factores para que se alcance la calidad es que el maestro sienta que su trabajo está siendo remunerado, que está siendo bien pagado, porque la calidad yo siento que también es cuestión de actitud."	

Referente teórico.

Moscovici (1984) ha explicado el proceso mediante el cual se pasa de una teoría científica a su representación figurativa en el pensamiento social: de la teoría original se separan ciertos elementos descontextualizados a través de la retención de información selectiva de la propia teoría. La introducción de comentarios de televisión, prensa, conversaciones cotidianas y otras condiciones sociales generalmente conducen a un <empobrecimiento> de la teoría original. La información ha seguido un proceso de re-elaboración donde los aspectos más abstractos se

¹ Término citado por Ibañez (1994) y que se refiere a: "En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenio (...) ese que habitualmente se denomina pensamiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico." (Ibañez, p. 171)

IA-A1	" ... que los maestros dominen la materia y tengan técnicas de trabajo grupal."	traducen en elementos concretos y figurativos.". Este esquema figurativo, que dará sentido a la representación en su conjunto, "... es una condesación concreta y sesgada de la información original, pero sirve para que la gente exprese lo real..." (Ibañez, p. 189)
IA-A1	" ... trabajos exigentes de los maestros hacia nosotros, exigentes en términos de lo profundo, pero también retroalimentados por ellos mismos."	Por supuesto, el empleo de categorías derivadas de la teoría pedagógica no sorprende dado el nivel educativo de los participantes y su práctica laboral. Por otra parte, como señala Ibañez (1994):
IA-A1	" ... pocos maestros en la maestría tienen esa amplitud temática, varios docentes se dedican a varias materias, no profundizan en eso que se está analizando."	"Sabemos ahora que el pensamiento científico constituye una de las principales fuentes en las que se nutre el sentido común de nuestra época" (p. 191).
IA-A1	" ... no se puede parar uno frente a un grupo sin ser profesional del asunto. He calificado de detestable a la gente que ha comprado un título por el hecho de ganar un salario seguro y no sabe nada de pedagogía y no está preparado"	Conviene insistir en que las ideas que emergen del discurso de los entrevistados no son propiamente objetos cognitivos preformados <i>por él</i> y además, en gran medida, los cuestionamientos durante la entrevista provocan <i>in situ</i> la construcción mental que ellos tratan de expresar con cierta coherencia. Así, se asiste a un proceso de construcción de ideas, donde la representación social edifica su objeto, y éste es, en parte, como realmente es y a la vez como es representado. Esta doble condición provoca que los sujetos consideren sus juicios como evidentemente naturales. Para ellos así son <i>realmente</i> las cosas:
IA-A1	" ... todos los maestros deberían de disfrutar de una beca	
IA-A1	" ... incentivos económicos mientras haya una preparación real por parte de los maestros "	

² Fromm (1963) denomina así a los pensamientos provenientes del exterior de los sujetos y que éste adopta como propios, en contraste con los pensamientos mentales genuinos o naturales que son fruto de una actividad de razonamiento por parte del individuo. La originalidad no deriva del hecho de no haber sido, nunca, producidos, sino que las ideas constituyen un producto mental a partir de la actividad cognoscitiva desplegada del sujeto.

³ *Carrera magisterial* es un sistema de promoción horizontal entre los maestros de educación básica para la mejora del salario.

IA-A1	" paternalismo, muchos maestros esperan que las cosas vengan de arriba hacia abajo "	<i>"En efecto, si nuestra forma de ver la realidad construye en parte esa realidad, tenemos a nuestro alcance toda una serie de elementos que validan, sin lugar a dudas, nuestra forma de verla."</i> (Ibáñez, p. 177)
113-A1	" capacidad del maestro de orientarte y de saber, más que nada cómo transmitir sus conocimientos "	Esta suerte de seguridad de la argumentación entre los participantes se manifiesta también en la contundencia en que son expresados sus juicios, misma que en ocasiones llega a la intolerancia: <i>"He calificado como detestable a la gente que ha comprado un título por el hecho de ganar un salario seguro y no sabe nada de pedagogía y no está preparado:"</i> (grupo IA)
113-A1	" saber prescribir, (saber) si hay algún problema en el grupo, si el grupo está leyendo o no y a qué se debe "	<i>"Todos sabemos perfectamente que las lagunas informativas no impiden que las personas tomen posturas contundentes sobre ciertos objetos aunque apenas sepan de qué están hablando."</i> (Ibáñez, p. 185).
113-A1	" hay veces que si se nota que saben, pero no saben expresarte todos sus conocimientos "	<i>"El pensamiento cotidiano abunda en pensamientos fragmentarios, material cognoscitivo y hasta juicios que no tienen nada que ver con la manipulación de las cosas ni con nuestras objetivaciones cósicas, sino que se refieren exclusivamente a nuestra orientación social."</i> (Heller, p. 58)
113-A1	" que sepan transmitir, algún caso clínico que a la mejor ellos llevaron y como para ilustrar mejor lo que estás viendo en clase "	En este mismo sentido, es de resaltarse que en este análisis del discurso no se encontró evidencia alguna de que los participantes admitieran <i>sus</i> ideas como producto de la comunicación interpersonal, como resultante de la réplica de sus puntos de vista sobre la calidad educativa, con los de otros, o en caso extremo como la repetición de una opinión externa, escuchada alguna vez. Antes bien, aparecen ante sí mismos como los portadores originales de creencias y juicios inéditos, sin percatarse de naturaleza eminentemente social de esas creencias, vale decir, la imposición externa de muchos de <i>sus</i> juicios. El
113-A1	" que tenga yo confianza en que lo que me están transmitiendo, pues tenga validez, confiabilidad "	
113-A1	"Me parece que las formas en que están desarrollándose, o que tradicionalmente han caracterizado la actualización de los maestros son bastante pobres "	
113-A1	" hay una carencia de talento para propiciar otras formas de actualización que verdaderamente fueran más significativas y trascendentes para los	

	propios maestros "
I-B-A1	"Creo que la relación teoría - práctica es uno de los problemas esenciales de la idea de la actualización ligada a la calidad "
II-B-A1	"Para poder desarrollar más su capacidad profesional y darle un sentido verdaderamente importante a la labor que desempeña, (el maestro) tiene que partir de considerar los problemas que él enfrenta cotidianamente "
III-B-A1	" en la medida en que el maestro se posea de la idea del currículum en un sentido amplio, posiblemente esto contribuya a transformar las formas establecidas de organización "
IV-B-A1	"... la acción del docente, el trabajo del maestro, creo que todo descansa allí."
V-B-A1	"... pensaría en una amplia discusión que tienen que llevar a cabo, particularmente los propios maestros."
VI-B-A1	" Que el maestro sepa lo que está enseñando y que sepa cómo enseñar"
VII-B-A1	" la actualización del profesor tanto en el contenido que enseña como en la forma de enseñar va a repercutir en la calidad educativa, en la forma en que

curso de la entrevista mostró un proceso, desde una cierta inseguridad de las respuestas, con indiferenciación de argumentos, hasta un más o menos seguro estado de posesión de respuestas de los entrevistados con lógica de contenido. Como se analiza en el capítulo referido a la Carta de Jacobi, a medida que avanzan los círculos de asociación, las ligazones conceptuales tienden a hacerse más explicativas. Sin embargo, un análisis más detallado pondría en tela de juicio el carácter *explicativo* de ese discurso. Los nuevos términos y argumentos que se erigen como sustentos del pensamiento individual no son, en la mayoría de los casos, un proceso deductivo a partir de la afirmación inicial, que enriquezca y defina a ésta conceptualmente; por el contrario, dichos *pseudopensamientos*¹² constituyen una serie de racionalizaciones destinadas a hacer plausible aquella afirmación inicial.

"Se imagina así que las razones que nos ha proporcionado en apoyo a su opinión han precedido a ésta, pero si examinamos tales razones nos daremos cuenta de que ellas no han podido conducirlo a ninguna opinión... a menos que una opinión definida hubiera ya existido en su mente. En realidad se trata solamente de pseudorrazones, cuya finalidad es la de hacer aparecer la opinión como el resultado de su propio esfuerzo mental,"
(Fromm, p. 230)

En general, las participaciones de los entrevistados confirman *la ambivalencia del saber* en la vida cotidiana, puesta en relieve por Heller (1970):

IIB-A1	aprenden los alumnos " "Es necesario que el profesor esté motivado para superarse"	<i>Lo que en la ciencia es sólo opinión puede considerarse con razón como saber en la vida cotidiana, porque es criterio de la acción y porque la acción cotidiana responde del contenido acertado del juicio en el que se basa aquel saber. (p. 73)</i>
IA-A2	" trabajar de acuerdo con las posibilidades de los alumnos "	En la vida cotidiana un juicio acertado se considera sin más, como verdadero. En este sentido pragmático de la cotidianidad, no es necesario - ni posible - demostrar (a manera de una prueba científica) todos nuestros juicios.
IA-A2	" lo que el alumno tiene que aprender es lo que tiene que aplicar."	Resulta innegable que en muchos de los entrevistados, las preguntas sobre el tema de la calidad educativa sin ninguno aviso previo sobre el tema específico sobre el que serían cuestionados, pudo causar desconcierto. De ser así, habría existido tal vez un cierto miedo de aparecer mal informados, y por lo tanto, <i>en este caso el pensamiento constituiría sobre todo una forma de salvar las apariencias, más que la combinación natural de la experiencia y el saber. (Fromm, 1973)</i>
IA-A2	" que el alumno tenga todas las expectativas de para qué está estudiando "	De esta forma, las racionalizaciones, como señala el mismo Fromm, no representan instrumentos para penetrar la realidad, sino que constituyen un intento post factum destinado a armonizar los propios deseos con la realidad exterior. Precavidos por estas aclaraciones teóricas debe enfatizarse que lo contenidos que aquí se analizan constituyen el discurso de los entrevistados: <i>lo que dijeron</i> . Siguiendo la idea anterior, esto no debe llevarnos a pensar mecánicamente que <i>esos son sus pensamientos</i> ; es en todo caso <i>lo que</i>
IA-A2	" que (la escuela) está más preocupada por los alumnos concretos que llegan a ella, tomando en cuenta sus características, su cultura, su ideología "	
IA-A2	" se espera que esto (las acciones educativas) en la formación, en las acciones, en el desempeño de los alumnos "	
IIB-A2	" es necesario considerar cómo vienen los alumnos y a partir de allí enseñarles "	
IA-A3	" a través del seguimiento se va evaluando, se va haciendo un programa, que va a llevar a (otro) seguimiento "	

IA-A3	"... a través de la evaluación se va a saber cuáles son los puntos flojos, cuáles son los aciertos del programa o de planes. (lo) que nos va a llevar precisamente a lograr esta calidad."	dicen ellos que piensan; por tanto, muchos de sus juicios no son verdaderamente explicativos, sino que vienen <i>post factum</i> , en un intento por darle una forma manipulable y coherente a una misma realidad. Como asentó uno de los entrevistados del grupo IB : "El problema de la coherencia se lo tiene que dar el interrogado"
IA-A3	"... análisis de los temas que se estudian que se enfatice con ciertos ejes de análisis la temática en cuestión "	<i>Apunte teórico</i>
IB-A3	"... romper con la idea del curriculum prescriptivo en el cual pues obviamente está determinado todo: contenidos, estrategias, materiales de trabajo "	"... lo que todo individuo cree sinceramente en lo concerniente a si mismo; a saber, que él es él y que sus pensamientos, sentimientos y deseos son suyos. Y sin embargo, aunque haya entre nosotros personas que realmente son individuos, esa creencia es, en general, una ilusión, y una ilusión peligrosa por cuanto obstruye el camino que conduciría a la eliminación de aquellas condiciones que originan tal estado de cosas." Fromm (1973) <i>El Miedo a la Libertad</i> Bs.As. Ed. Paidós, p. 224.
IA-A4	"... involucrarse con otros elementos de trabajo, con material didáctico, y que al alumno le dejara más claro el conocimiento, no nada más por vía del gis "	Pueden apreciarse en los grupos IA -principalmente- y IB estándares de conceptualización acerca de la calidad educativa, por consenso. Un ejemplo de ello es el papel " <i>fundamental</i> " que desempeña el maestro para la mejora de la calidad educativa.
IA-A4	"... la institución como tal ofrece elementos de información para los maestros "	Como un elemento de <i>anclaje</i> , es de observarse que algunos entrevistados (Grupo IA) se remiten a "niños" y no a alumnos de posgrado al referirse a su concepto de calidad educativa, lo que señala la identificación que tienen con su medio laboral: la educación básica.
IA-A5	"... ese apoyo, esa formación que se da en la escuela debe ser para enfrentar la vida "	Referente teórico.
IA-A5	"Que la temática esté vinculada al perfil de egreso de nosotros (los alumnos) "	"... el proceso de anclaje permite transformar lo que es extraño en familiar, o si se prefiere <domesticar> y hacer inteligible lo que no es familiar." (Wagner y Elejabarrienta, p. 835).

IA-A6 "... para que fuera de calidad debería girar en tres sentidos: en un normativo, en un formativo y en un operativo "

IA-A6 " tenemos una línea marcada desde arriba con base en el Art. 3º ... te están pidiendo tu trabajo de acuerdo a determinadas horas al día, de acuerdo a determinados días al año y (si) realmente eso se cumpliera..."

IA-A6 "(Que) se haga obligatorio una preparación de dos o tres veces a. año, con tiempo bien marcado y con tiempo bien destinado."

IA-A6 "El problema es que se empiezan a acortar esos 200 días, esas cuatro horas diarias de trabajo si no es por una u otra razón, por junta, trabajo extra, trabajo administrativo, entonces eso a la larga reduce muchísimo el trabajo con el grupo."

IA-A6 " mejorar la eficiencia en los procedimientos de la gestión escolar "

IA-A6 " una administración mucho más flexible, desde el diseño de los procesos de la administración en la institución y de allí hasta lo que sería la atención en el aula "

IA-A6 " la puntualidad en relación con la responsabilidad es un factor muy

El discurso hegemónico de carácter oficialista que impone al maestro la responsabilidad individual de la mejora de los servicios educativos también se manifiesta en expresiones por una parte de desaprobación ("hay maestros que esperan que todo venga desde arriba") como de prebendas económicas para aquellos que se mejoren "su" calidad: "incentivos económicos mientras haya una preparación real..." Idea por demás cercana al discurso oficial:

"Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión..."

(SEP, Ley General de Educación, Art.21)

Es de notarse que si bien todos los grupos entrevistados, sin excepción, ponen en relieve la figura del maestro como definitoria del concepto de calidad educativa, el grupo IA emplea expresiones tipo en sus explicaciones, como parte de su patrimonio de formación, como ya se dijo, con cierto grado de teorización donde mezcla elementos de teoría pedagógica con pensamiento ordinario. Todo lo anterior en un contexto de seguridad laboral (los entrevistados en general poseen plaza de trabajo definitiva); por tanto, si bien el discurso es demandante de preparación académica, como parte de la calidad educativa, el interés principal se centra en la acreditación institucional. En contraste, el grupo IIA (psicólogos) se refiere a cualidades pragmáticas del maestro. Su interés está centrado en la adquisición de técnicas psicoterapéuticas que incrementen su

	importante."
IA-A6	"... debe estar muy, muy consciente, de que llegar puntual a las escuelas tendrá parte importantísima que ver con la calidad del trabajo que desempeña."
IA-A6	"... siempre hay una cadena muy vertical donde unos asesores asesoran a otros que, a su vez, van a ser asesorados (sic) y que finalmente la información llega distorsionada."
IB-A6	"... creo que las formas de relación interna en las escuelas obedecen a un modelo decimonónico que no ha variado sustancialmente."
IB-A6	"... la revalorización de la función de las escuelas, lo cual implica valorar sus formas de organización actuales."
IB-A6	"... personas inteligentes que diseñen estrategias mucho más impactantes para los profesores."
IA-A7	"... cuando escucho calidad educativa y autonomía, para mí es sinónimo de trabajo compartido, de un acto reflexivo donde los individuos, a partir de que comparten experiencias... estén autoanalizándose, criticando, discutiendo.... Lleguen a un consenso compartido."

competitividad en el mercado laboral. La calidad de su formación y la exigencia de preparación de sus maestros se centra en el conocimiento de dichas técnicas y en la facilidad con que pueda ser incorporado el nuevo conocimiento. El grado de utilidad, referido por los entrevistados como criterio para determinar la calidad de su programa de estudios supone que las características o condiciones que hacen a dicha calidad no son actuales. Es decir, un programa puede ser de calidad por lo que potencialmente va a permitir en el desempeño profesional de los estudiantes, pero no, estrictamente, por las cualidades que de inmediato se desarrollen en los mismos. Esta idea, no deja de sugerir una visión reduccionista e institucional de la educación, validando la lógica que el mercado laboral está dispuesto para los egresados "mejor preparados" por el sistema: un pensamiento reforzado por el hecho de que los miembros de la élite económica tienen los mejores empleos. De allí deviene cierta aquella presunción.

Referente teórico.

"La unidad inmediata de pensamiento y actividad implica la existencia de una diferencia entre <acierto> y <verdad> en la cotidianidad: lo acertado es sin más >verdadero>. Consiguientemente, la actitud de la vida cotidiana es absolutamente pragmática." (Heller, p. 58)

Los grupos IB y IIB, expresan una visión académica de la figura del maestro en relación con la calidad educativa, muy cercana al grupo IA, aunque más estructurada y argumentalmente mejor organizada.

Como pudiera esperarse, según los señalamientos teóricos al respecto, el pensamiento

IA-A7	"... la actitud que se debe tener de responsabilidad con los padres y con los alumnos."
IA-A7	"... me refiero al valor que se le da éticamente a la carrera."
IA-A7	"... aparte de ser maestro, también se tenga una entrega de trabajador social."
IA-A7	"... que el programa institucional resuelva problemas reales, sociales..."
IA-A8	"... se quiere elevar la calidad de la educación en México, pero no se ha trabajado así como que a conciencia."
IA-A8	"... hay que cambiar muchas estructuras, muchos vicios, sería como hacer una limpieza."
IA-A8	"... se trata de ganas, de entusiasmo, de cariño, de entrega al trabajo..."
IA-A8	"... una actitud siempre de agrado hacia el trabajo es indispensable."
IA-A8	"... para que todo resulte bien hay que hacerlo con mucho amor."
IA-A8	"La gente que se va quedando, que se conforma tranquilamente con la preparación que tiene está totalmente fuera de foco, es necia, es terca..."

grupal que expresan los entrevistados presenta elementos de contradicción (Elejabarrieta, 1994):

Así, hay desemejanza en la idea de: "... *para alcanzar calidad no se requiere que haya mucho financiamiento, ni tampoco muchas novedades...*" Frente a: "incentivos económicos mientras haya una preparación real.." o " *lo ideal sería que en cuanto surgiera algo nuevo, el maestro pudiera acceder a él.*" (entrevistados del grupo IA).

Un aspecto coincidente en los grupos IA y IIA es su tendencia a imputar a figuras individuales, el desarrollo y efecto del conjunto de prácticas sociales que constituyen el fenómeno de la *calidad de la educación*. En este sentido, particularmente destaca la figura del maestro. En su acción, en sus cualidades o en la falta de ellas, se centra desde la óptica de los entrevistados, la posibilidad de la calidad del servicio educativo. Hay sin embargo, sobre este punto común, marcadas diferencias entre ambos grupos: el grupo de alumnos de maestría en educación (IA) concibe la figura de un *maestro* limitado en recursos, carente de una formación actualizada, con necesidades de acceso a fuentes de enriquecimiento profesional, en síntesis, una clase de *maestro - aprendiz*. Aquí entonces, la lógica de procedimiento para alcanzar un estatus considerado de calidad tiene como condición precedente la mejora de la planta magisterial. En otras palabras, se da por

IA-A8	"... el éxito depende de mucha preparación, pero si no se le pone esa dosis de corazón, como que el trabajo es muy frío."	descontado que la capacitación de los futuros maestros o de los maestros en servicio conduzca automáticamente a la excelencia. Esta condición recurrente en el discurso del grupo IA, denota el profundo arraigo de la ideología oficial, que presenta la solución del
IA-A8	"... si no existe esa otra <i>partecita</i> sentimental dentro del trabajo y el entusiasmo, pues no pueden salir bien las cosas "	problema de la calidad educativa, mediante la implantación de programas de actualización de los mentores. Un punto interesante es que esa formación, actualización
IA-A8	"... lo primero que se me ocurre son los pollos que tengo ahorita, los niños."	y enriquecimiento profesional a que se alude, no es observada en ninguno de los grupos mencionados (IA y IIA) como un proceso: no es un proceso de actualización de los
IA-A8	"Pues falta de vocación de los maestros, falta de cariño hacia la profesión."	maestros, por ejemplo de la continua confrontación de sus conocimientos y prácticas pedagógicas con su actividad docente. Por el contrario; <i>la forma de actualizar es "dar"</i> .
IA-B1	"... si yo me supero, va a mejorar mi calidad"	Se deduce entonces que, en el pensamiento natural del grupo IA existe una instancia "supraordenada", "la verdadera detentora de la calidad educativa que se va a <i>dar</i> a los
IA-B1	"... si no hay superación y no te documentas, y no sabes ni siquiera lo que estás haciendo, pues cómo vas a llegar a tener una buena calidad educativa . "	maestros". Este supuesto origen primigenio de los elementos formativos que hacen a la
IA-B1	"El maestro es realmente el sujeto que va a hacer que esa educación sea de calidad . "	calidad de los docentes no está representado como un objeto concreto en el discurso de los representados, es un objeto tácito. Las explicaciones, a pesar de su aparente
IA-B1	"... en las normales nos forman bajo una serie de situaciones que cuando vamos a la vida diaria o a la parte cotidiana de nuestro trabajo, nos damos cuenta que no es lo mismo..."	contundencia, carecen de mediadores para concretarse (" <i>...que en cuanto surja algo</i>

IA-B1	"... en la medida que la persona (el maestro) se esté preparando, se esté renovando, esté agarrando nuevos elementos, de esa manera como que es más fácil hacer, va a ser más fácil su trabajo."	<i>nuevo, el maestro pueda acceder a él...</i> (grupo IA) "... darle al maestro capacitación, empaparlo de ideas nuevas..." (grupo IA) ... ¿cómo?, ¿por quién?, ¿para qué?...
IA-B1	"Lo ideal es que el maestro al tener elementos de preparación, pudiese facilitar esta situación de dar y obviamente ... va a elevar la calidad de la educación."	Otro motivo de análisis es la referencia implícita a las metas educativas. Aunque en ambos casos la calidad se asocia al efecto de la función docente sobre los alumnos, en
IA-B1	"... manejamos que el niño no aprende porque tiene problemas, cuando son muchas veces los problemas que tenemos para dar el conocimiento."	última instancia los miembros del grupo IA acotan este propósito en un ámbito filosófico-humanista: como la función ministerial del profesor. En contraste, aunque el grupo IIA,
IA-B1	"Si no tienes estrategias para trabajar no vas a tener calidad ... vas a estar improvisando constantemente ... y no se vale estar siempre improvisando."	se refiere a la calidad de los maestros en términos de lo que éstos puedan transmitirles; el propósito final del intercambio educativo se refiere a la adquisición de técnicas que les
IA-B1	"... del tipo de trabajo que realices como docente va a depender la calidad que quieras lograr."	permitan competitividad en su empleo. En este caso, la medición de la calidad se funda en la cantidad y profundidad de técnicas terapéuticas que la experiencia del maestro les
IA-B1	"... la calidad no se puede dar si no se tienen buenos profesionales."	proporcione. Hay aquí una lógica de mercado; "saber más es ganar más", asegurar una probable clientela. El grupo IA no comparte esta premisa porque saber más no se
IA-B1	"... esa maestra ha estudiado mucho, sabe mucho; pero te dice vamos a ver tal tema y luego le preguntas algo de las lecturas y no lo sabe porque ya lo leyó hace mucho y ya se le olvidó, ya no lo vuelve a leer... es una mala calidad del maestro..."	acompaña, en su caso, con mayor ingreso, por cuanto las tabulaciones del sector educativo de la administración pública, aún en los programas de promoción horizontal

como *Carrera magisterial*³, son sumamente rígidas y no validan como esencialmente

- 12-B1 "... variación de maestros tener diferentes maestros para conocer diferentes puntos de vista..."
- 13-B1 "Que haya congruencia entre sus conocimientos (del maestro) y la experiencia, que viva la experiencia pues."
- 14-B1 "... cuando se va a un centro, a una universidad y en un estudio de posgrado pues uno requiere de maestros capacitados para que sean los transmisores o por lo menos los motivadores para que uno pueda seguir estudiando."
- 15-B1 "... me di cuenta que tenía más experiencia que algunos maestros de ahí. Y si eso lo veo por ego mío pues qué bien, pero si lo veo como una alumna que está pagando para que le transmitan conocimientos pues no me agrada."
- 16-B1 "... los maestros tienen que estar actualizados, si no, no podemos estar a la vanguardia ni en el nivel de vida que llevamos ..."
- IA-B2 "... el alumno es el factor determinante, pretendemos que haya una buena calidad educativa para ese alumno."

prioritario la preparación académica.

En el grupo IIA no se advierten intereses manifiestos de carácter social, su tendencia a valorar la calidad se finca en criterios practicistas e individuales. La visión social de la educación y de la educación de calidad está presente en los juicios de los grupos IA (alumnos de la maestría en educación) y IB (catedráticos de la maestría en educación). Las declaraciones de este último grupo merecen atención por cuanto, a pesar de un discurso donde apunta necesidades de renovación, estrategias pedagógicas de *más impacto* y otras propuestas transformadoras, dicho grupo se halla subsumido en un programa preestablecido y de una evidente rigidez institucional.

Solamente en el grupo IA se presentan definiciones de la calidad educativa asentadas en un criterio afectivo, con un llamado a una disposición motivacional a la profesión que se practica, para mejorar sus resultados. Acorde con lo dicho acerca de los pseudopensamientos, el tipo de afirmaciones de los entrevistados parecen valorar el hecho de que un maestro nace como tal. Con un atrevimiento conclusivo, no del todo fuera de lugar, podría decirse que tales afirmación llevarían a decir que para lograr la calidad educativa basta sólo con exteriorizar lo que de suyo tiene el maestro: un gusto congénito por enseñar, la vocación, el seguimiento simple de la máxima del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento: "Querer es poder".

Referente teórico

La aproximación sistémica en el estudio de indicadores de calidad de los programas de posgrado

- IIB-B2 "... si solamente el profesor tiene calidad educativa y el alumno no, no va a garantizar el 100% la calidad educativa."
- IA-B3 "... nos faltan mecanismos de análisis, de teorización y casi a veces hacemos nada más resúmenes de los temas y eso demerita la rigurosidad de lo teórico, como analista de la problemática educativa."
- IIB-B3 "... parte de esa calidad de la educación es la transmisión de conocimientos, la otra puede ser la formación de habilidades."
- IA-B4 "... siento que la calidad se elevaría si los maestros utilizaran material didáctico en el aula."
- IIB-B5 "... no se puede progresar si no preparas gente, y si la gente está preparada progresa."
- IIB-B5 "... la gente que tiene una buena preparación tiene ciertas ventajas sobre otros..."
- IIB-B5 "... para mí que toda educación necesita ser práctica, que uno lo pueda utilizar para adelantarse en la vida."
- IA-B6 "... para que haya una calidad educativa tenemos que planear, tenemos que sentarnos a ver de qué manera vamos a lograr esa calidad."

establece tres partes: Las entradas, los procesos y los productos. Las primeras se refieren a las características de estudiantes y profesores, recursos bibliográficos e instalaciones. Los procesos consisten en la manera particular en que se combinan y relacionan las entradas; en tanto que las salidas se representan por las características de los egresados y los productos de investigación. (García, pp. 149-150)

Desde una perspectiva sistémica, puede señalarse que los grupos estudiados destacan principalmente las entradas del sistema que se examina en cuanto a su calidad. En particular, se refieren a las características de profesores y alumnos. Esta observación es coincidente con la valoración de la calidad de los posgrados en universidades estadounidenses (García, op.cit.) en cuanto a los indicadores que se resaltan, pero diferente en tanto aquellas tienen una orientación eminentemente cuantitativa.

Retomando el punto de los juicios con carga afectiva, conviene señalar que ciertamente, el común de las opiniones generadas en la cotidianidad poseen una carga afectiva, que confiere un sensación de validez extra. Es más, el sentimiento de seguridad de nuestros juicios se basa en la confianza de la funcionalidad social con que operan nuestros puntos de vista, aún cuando su contenido, pretendidamente cierto, no sea verdadero. Por eso es evidente que los entrevistados, una vez iniciada su argumentación, no se apartan de una cierta lógica que hace admisibles sus razonamientos, aún cuando estén empleando *juicios falsos*, que no son puestos a prueba alguna.

IA-B6	"... la eficacia forma parte en mi opinión, de este gran concepto que es la calidad. Allí se puede inscribir tanto a la eficiencia como a la eficacia."	<i>"(Un juicio provisional falso)... es un juicio provisional que podríamos corregir mediante la experiencia, el pensamiento, el conocimiento y la decisión moral individual, pero que no corregimos porque ello perturbaría el éxito, el <acierto> evidente, aunque no moral."</i> Heller, p. 76.
IA-B6	"... la eficacia tiene que ver con el cumplimiento de los propósitos generales que están diseñados a través de políticas como la universalización... o lo que está contenido en el artículo tercero."	De esta manera, y sin ninguna intención peyorativa, puede reconocerse que muchos de los juicios registrados son en realidad prejuicios; y su uso satisface plenamente el accionar en la cotidianidad.
IA-B6	"... si no hay planeación, no logras el propósito que pienso sería elevar esa calidad."	<i>"... creer en prejuicios es cómodo porque nos protege de conflictos, confirma nuestras anteriores acciones."</i> Ibidem.
A-B7	"... tiene que haber un compromiso y ese compromiso es lo que yo relaciono con esa responsabilidad, para poder llevarla a cabo se necesita ser muy responsable..."	Pero los prejuicios no se refieren sólo al conocimiento, en realidad todos los prejuicios suponen una toma de posición moral. Por eso es posible reconocer una tendencia a la sanción o una cierta posición punitiva en el discurso de muchos entrevistados, e incluso frases o tonos de antipatía o desprecio (particularmente a la figura del profesor de la maestría). Finalmente en este punto hay que señalar que la actitud o el lenguaje prejuicioso con que se califican muchos de las opiniones registradas, no son adjudicables individualmente; por el contrario, frecuentemente los juicios y prejuicios respecto a los mentores tienen un origen social y son retomados del medio en que conviven a diario los involucrados.
IA-B7	"... si no hay responsabilidad, no va a haber buena calidad."	"... la mayoría de nuestros prejuicios tiene un carácter mediata o inmediatamente social. Esto es: solemos asimilarlos simplemente de nuestro ambiente, o bien los aplicamos espontáneamente a
IA-B7	"... para tener una buena calidad se requiere responsabilidad en tu grupo."	
IA-B7	"... la educación tiene que ver directamente con la calidad educativa, o sea que necesitamos que la educación posea ese don."	
IA-B7	"... la calidad en educación no es un valor universal que pueda aplicarse en cualquier situación, sino que requiere	

de ser definida en sus diversas circunstancias..”

IA-B7 “Con falta de seriedad no hay ninguna calidad ni educativa, ni de ningún tipo.”

IA-B7 “... no puedes obtener calidad en la educación que estás tratando de transmitir a cualquier nivel... mientras no tengas ni compromiso que además se puede equivaler (sic) desde educación, desde espíritu de servicio...”

IA-B7 “El compromiso sí se puede tener en una empresa, la que sea, independientemente de que te paguen o no”

IA-B7 “No puede haber calidad si no hay empeño..”

IA-B7 “... que amba de lo que uno ha aprendido se puede construir otra cosa . y otra, y otra ...”

IA-B7 “ supongo que la mayoría de la gente que se ocupa de la calidad educativa se responsabilice.”

IA-B7 “... me imagino que sería esta la finalidad de la educación: la superación del individuo, buscar lo óptimo en superación.”

IA-B7 “... no hay que perder de vista la

casos concretos a través de mediaciones. Heller, p. 79.

Un aspecto importante en la identificación del maestro como figura central para generar aprendizajes o programas de calidad, se refiere al problema de los métodos. Los grupos entrevistados recurren muy enfáticamente a la capacidad del maestro para transmitir conocimientos. Esa capacidad es vista en algunos casos como una habilidad natural y, en otros, como producto de una preparación técnica. Una coincidencia entre los grupos es reconocer la diferencia entre la capacidad docente como amplio bagaje de conocimientos y la habilidad para transmitirlos. La calidad del docente, según las respuestas de los entrevistados, dependería de ambos factores. Cabe señalar la inmediatez en la relación entre maestro y alumnos en la conceptualización de docentes con calidad, en los grupos IA y IIA. Para ellos, la calidad del maestro se refleja directamente en la tarea escolar. Se objetiva el concepto de calidad en la medida en que el alumno puede recibir con facilidad nuevos conocimientos. Hay sin embargo, poca evidencia de los características específicas que reuniría un profesor para ser considerado de excelencia.

Referente teórico.

Entre las características más sobresalientes de un buen académico, según la taxonomía empleada por Sandré (citado por García, 1994) están: “... publica artículos, respetado por sus colegas de la misma disciplina, contribuye o influye en su disciplina a través de trabajos escritos, publica libros,

	dimensión humanista... la función formativa de carácter humanista que tiene que cumplir la escuela."	su discurso verbal es articulado, es un excelente docente, proporciona interpretaciones creativas e iluminadoras de la realidad, publica trabajos de calidad, publica trabajos importantes, experto en su disciplina, eminente, se mantiene actualizado en su disciplina, activo en asociaciones profesionales o de su disciplina de carácter nacional, publica trabajos reconocidos como relevantes en su disciplina, trabajador y diligente, presenta trabajos en eventos, comprometido con su disciplina o área de estudio, maestro modelo, tiene muchos discípulos." (p.151)
IA-B8	"Si la gente no tiene interés, tanto el maestro como el alumno, no puede haber ningún tipo de comprensión real."	
IA-C1	"... la calidad sería el trabajo diario del docente para mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje..."	Otra condición básica del buen maestro es que sus conocimientos sean más amplios que los del alumno, evidente en declaraciones del grupo IIA.
IA-C1	"... el producto de algunos elementos que deben ir eslabonados... desde la misma formación del maestro, cómo el maestro va manejando las metodologías... la calidad viene siendo el producto terminado..."	Nuevamente la relación entre maestro y alumnos, en términos educativos, se identifica con una relación comercial: quien paga lo hace con la expectativa de obtener un buen producto o servicio. En esta perspectiva, la calidad educativa, centrada en el maestro, implica la intención de reconocerse en un grupo social determinado ("los de vanguardia", "los que puedan tener una posición económica solvente gracias a la preparación lograda mediante buenos profesores").
IA-C1	"...maestros calificados que proporcionen material a las personas para que puedan estudiar..."	
IA-C1	"... la definiría como una maestría de calidad porque tiene gente preparada para impartir clases..."	
IA-C1	"... es la capacidad que pueda tener tanto el maestro para transmitir sus conocimientos como el alumno para poderlos captar..."	
IA-C2	"... lograr darle al niño lo que verdaderamente requiere, no solamente dar elementos vagos, sino	Ambos grupos reconocen la importancia de los alumnos en cuanto al concepto de calidad y, en los dos casos, el alumno es eminentemente depositario de conocimientos, de técnicas, de preparación. El papel del alumno se concibe más en términos pasivos. La relación del alumno con un programa de calidad está dada en la posibilidad de elegir al inicio del programa los mejores estudiantes, los más aptos. Así, el indicador de la calidad de los alumnos se aprecia en cuanto a su selectividad inicial y no en cuanto a su

	lograr un desarrollo integral en el niño."
IA-C2	"... lo que se hace a nivel de posgrado es potenciar esa habilidad, esa inclinación por cierta área..."
IA-C2	"... en el posgrado, la calidad educativa la entiendo como que se induzca al sujeto que está siendo formado en ese proceso de construcción hacia la investigación, hacia el campo científico..."
IA-C2	"... la calidad educativa es precisamente lograr que el niño aprenda."
IA-C2	"... donde el alumno aprende y está satisfecho con eso que está aprendiendo y lo puede llevar a la práctica."
IA-C3	"... obtener mejores logros y alcanzar los propósitos que se tienen planeados."
IA-C3	"... ser sistemático, tener un seguimiento en todo el trabajo que se lleva a cabo a través del año escolar, definiendo propósitos y estrategias, ajustando el plan de trabajo, evaluando ..."
IA-C3	"... un conjunto de características de un sistema, de una escuela, o incluso de una relación maestro - alumno en la

participación en el programa de trabajo. Las ideas de los miembros de los grupos IA y IIA guardan clara lógica interna: los programas se conforman básicamente por masas de conocimientos. La función del maestro es transmitirlos y la de ellos, en tanto alumnos, adquirirlos. Si los conocimientos se conciben solamente como informaciones, más aún, como datos, resulta clara la concepción de un alumno pasivo. Pero si el conocimiento se comprende en forma más amplia como el desarrollo de procesos de abstracción, generalización, búsqueda, crítica, etc. (que se aprecia sólo en casos aislados de ambos grupos), necesariamente la participación del estudiante debería ser más activa. En el caso del grupo IIA, la relación con el programa es utilitaria. El programa de estudio es calificado en tanto le permita mayor competencia laboral.

Las afirmaciones del grupo IA, consideradas aquí como referentes a contextos administrativos, hacen referencia a la planeación de propósitos educativos. Queda entrevista la idea de que la estimación de la calidad en un sistema educativo deberían ser considerada como la mayor aproximación a sus propósitos y a sus metas. También destaca de un carácter normativo de la calidad, en el sentido de obtener un grado de excelencia o valor relativo ("*a ver de qué manera vamos a lograr la calidad*"); idea que incluye finalmente la noción de acciones personalizadas directas y metódicas para el logro de la calidad educativa.

Exceptuando una declaración hecha más adelante por uno de los entrevistados ("*la calidad de la educación no es un valor universal ...*"), llama la atención que los

	que hay un compromiso por ambas partes de profundidad de análisis de los contenidos”	propósitos educativos se reconozcan como universales, despojándolos de su contexto político nacional y de grupo.
12-C3	“... una formación de escenarios preparados de ciertos conocimientos y ciertas habilidades.”	Referente teórico. Como lo señala el informe de la OCDE del año 1991, La razón de que resulte problemático basar la estimación de la calidad en el logro de unos propósitos amplios es que éstos son por lo general formulaciones de resultados deseados que, como la salud o el bienestar económico, siempre pueden ser mejores. Conseguir todos esos fines sería utópico. Eso significa que existe un elemento necesario, político tanto como técnico, a la hora de decidir si en la práctica se ha hecho satisfactoriamente realidad un objetivo.” (p.40)
12-C3	“... tener no un maestro, sino un programa completo de lo que estás estudiando, que cumpla muchos requisitos... que te ayude... que te nazca investigar..”	
C-4	No hay registro.	
IA-C5	“Potenciar, que es que aquellos que tengan diversas habilidades las desarrollen porque de eso va a depender que más adelante tengan una carrera..”	Mas aún, puede preguntarse: ¿qué tipo de objetivos se han cumplido? ¿los del gobierno?, ¿los de los padres? ¿Los de los alumnos?
IA-C5	“... que lo que estés aprendiendo en ese posgrado te sirva para poderlo llevar a la práctica, para tu trabajo, para tu vida personal...”	Nuevamente aparecen en el grupo IA, cualidades personales como condiciones de logro de calidad: <i>responsabilidad, seriedad, compromiso</i> . Hay aquí un aspecto muy interesante: generalmente los grupos entrevistados refieren los logros educativos al cumplimiento de propósitos y objetivos de tipo cognitivo entre los alumnos, lo que se refiere a la adquisición de un patrimonio de contenidos de aprendizaje estipulado en los programas de estudio. En la educación superior, principalmente, poca o nula referencia se hará a aprendizajes afectivos, sociales, estéticos o morales. De aquí que destaque la referencia a los atributos morales del profesor, como determinantes de la calidad del trabajo. Por lógica de contraste, habrá que aceptar que para los entrevistados, los docentes carecen o han perdido esta clase de valores.
12-C5	“... pues podría ser algo así como una buena preparación, una buena oportunidad de aprender.”	
IA-C6	“... como concepto pues es mejorar el servicio educativo de manera integral...”	
IA-C6	“... tener la capacidad de una planeación para poder elevar la	

	educación en relación con las necesidades de los niños.”
IA-C6	“... mejorar los procesos que tienen que ver con los aprendizajes de los alumnos, cumplir con los propósitos más generales de la educación...”
IA-C6	“... mejorar el servicio que se da... el servicio.”
IA-C6	“... elementos como el número de titulados, que es una de las preocupaciones que en términos formales es por lo que la maestría no está en el padrón de excelencia.”
IA-C7	“... es que los factores involucrados se involucren... que todos compartan ese sentido... de realizar objetivos comunes.”
IA-C7	“... Y una educación de calidad es aquella que va a tratar de integrar a los sujetos en todos los conceptos.”
IA-C7	“... yo entiendo la calidad como la capacidad de todos los individuos de sistematizar esfuerzos para que la meta que nos hayamos propuesto se alcance y se supere aún más...”
IA-C7	“... la calidad significa preparación y la preparación te lleva precisamente al progreso, a ser cada día más autónomo...”

Referente teórico

“En contra de la impresión creada por una amplia literatura que considera la <calidad> como sinónimo de <nivel de resultados cognitivos>, aunque sólo sea implícitamente a través de la ausencia de otro tipo de indicadores, semejante identidad no puede ser admitida ni siquiera por quienes atribuyen más fe a los resultados de la medición del logro de los alumnos.”(OCDE, p.45)

Se pone en relieve la concepción de los valores como cualidades personales: responsabilidad, compromiso, disposición, entrega, esmero, dedicación y un elemento de una raíz ideológica religiosa: el espíritu de sacrificio. Bajo esta representación del trabajo, lo que se hace debe causar un esfuerzo especial, el trabajo bien realizado, de calidad, debe estar abonado con cuotas de “sacrificio personal”, “cierta inmolación” y desprendimiento de “propiedades” (tiempo, atención a la tarea docente, desgaste emocional). También la visión del alumno comparte esta significación. Alcanzar la calidad en la tarea debe ser fruto de una serie de acciones que representen un esfuerzo mayor a la actividad rutinaria (aún cuando ésta pueda ser onerosa).

Denotaciones filosófico-educativas aparecen en las declaraciones del grupo de profesores de la maestría en educación. Pero, a diferencia del grupo anterior su contenido no refiere a una visión personal de los valores, sino a una perspectiva institucional, de la escuela como entidad formadora, una descripción más espaciosa y abstracta de los valores sociales.

IA-C7	"... calidad educativa tiene mucho que ver con el desempeño nacional..."	<p>Referente teórico.</p> <p>"... no tenemos un modelo de persona ideal, como no tenemos un modelo platónico de sociedad ni un solo modelo de escuela. No lo tenemos porque nuestro mundo es plural y aplaudimos esa pluralidad que es enriquecedora, así como la convivencia de las diferencias. Pero aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta donde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente." "El primer paso que hay que dar es tomar conciencia de los conflictos - intrínsecos a la institución o a sus circunstancias - producidos por situaciones vergonzantes y poco satisfactorias, y enfrentarse a ellos con respuestas colectivas y consensuadas. No dejar que todos los problemas sean resueltos por otros, sino entender que el conflicto ético tiene siempre una dimensión que depende de las actitudes." (Camps, pp. 2-8)</p> <p>Un conjunto de respuestas de los participantes refieren propiamente a una definición del concepto de calidad educativa, más que apuntar características del concepto mismo. Así, las primeras definiciones del grupo IA tienen como núcleo de definición, nuevamente, la figura del maestro. A éste se le reclama una demostrada pericia en su área de conocimiento, capaz de garantizar un proceso de calidad. El maestro como experto constituye en el pensamiento común de los entrevistados un principio y más un valor.</p> <p>Referente teórico.</p> <p>Bouxarrais (1990) apunta dos actitudes que presenta todo maestro en un proceso educativo: la neutralidad y la beligerancia. "Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate,</p>
IA-C7	"... para mi calidad educativa es hacer las cosas bien, tal vez no a la primera pero siempre buscando estándares más elevados de superación cualitativa..."	
IIB-C7	"... que los objetivos que se pretenden tengan cierto valor, o sea que realmente sirvan para resolver los problemas de la sociedad, que abarque a todos... incluyendo a los indígenas..."	
IA-C8	"Calidad educativa es cuando se da la relación entre dos personas que comparten el mismo interés y que toman en serio esa relación."	
IA-D1	"Regular, en el aspecto de que tuvimos buenos elementos como catedráticos, pero también hubo elementos que yo no sé qué estaban haciendo allí"	
IA-D1	"... esa calidad que yo buscaba, yo sí la encontré. Tal vez no en todos los maestros, pero en general sí."	
IA-D1	"... no me dijeron por donde irme sino que me dieron los elementos para que yo misma encontrara esa información."	
IA-D1	"... motivación... me movieron esa	

sería la palabra, a seguir, a buscar y a seguir buscando ...

IA-D1

"ese impulso que varios maestros te dan para poder proponer, para poder crear algunas cosas diferentes."

IA-D1

"... algunos maestros no están considerando el esfuerzo que cada uno (de los alumnos) está poniendo en estudiar el posgrado ..."

IA-D1

"... hay algunos maestros que no te impulsan y como que no le echan ganas, como que no les interesa tanto... nada más les interesa cumplir ..."

IA-D1

"... pienso que los maestros que nos impartieron las materias si eran responsables, manejaban muy bien los contenidos, nos aclaraban muchas dudas, nos dieron muchas experiencias ..."

IA-D1

"... algunos profesores pues digamos que dieron los contenidos, entre comillas, no hubo un poco de compromiso. Nos dieron nada más el paquete y den los temas y desarrollenlos ..."

IA-D1

"Hubo deficiencias en la situación de que algunos (profesores) amparados en que es un posgrado: tú estudias, tú lees, tú formas tus juicios y nada más

sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad escolar." En este marco conceptual, las definiciones acerca de la actitud del maestro como condición de calidad implicarían una actitud más beligerante que neutral, pero sólo en principio, pues la exigencia de un profesor diestro y prescriptivo, debería matizarse en el contexto educativo de que se trate. Así, puede considerarse indeseable la supuesta neutralidad del profesor porque: *"El profesor neutral renuncia a uno de los atributos esenciales de su función: la de erigirse en experto en los temas que se tratan en clase"*, pero como señala Bouxarrais: *"En el tipo de cuestiones ante las que se planteó el problema de la neutralidad, el profesor no puede presentarse como experto, pues en relación con ellas no hay expertos verdaderos o cualquiera lo puede ser."* (pp. 76-80).

Otro conjunto de definiciones se centra en el alumno. Aquí, se mantiene una concepción del alumno dependiente. La característica sustancial del alumno aparece como un estado de cierta indefensión o inmadurez, desde el cual debe ser ayudado para desarrollarse académicamente. Pero esta es una visión auto - impuesta, o al menos auto - asimilada, sin que ello conlleve una aceptación satisfactoria. Hay evidencias de reclamo a la figura del maestro, principalmente a una supuesta falta de preparación de sus clases o dificultades para la transmisión del conocimiento. Al expresar sus puntos de vista, algunos entrevistados no consideran los elementos circunstanciales de sus prácticas, por lo que expresan sus juicios desde un estatus personal, individualista. Y en esa separación entre el yo y el medio, atribuyen los errores o dificultades a un factor externo, pero no desligado

	los vienes a compartir acá, que nunca nos dijo si estábamos bien o si estábamos mal y tampoco aportó nada nuevo "	de su propia naturaleza, es decir, otro ser humano: <i>"El hombre, además de ser la primera forma viviente capaz de conocerse a sí mismo, es un único capaz de quejarse de sí mismo (...)</i> Errar es humano, pero culpar por el error a otra persona es aún más humano" (Bloch, pp.7-8) Si bien en los grupos de alumnos hay opiniones negativas respecto al maestro, la tendencia es más bien conciliadora, esto es, reconocen en general la preparación y el potencial docente de los catedráticos y, en la relación personal consigo mismos, un visible desarrollo. Pese a lo anterior, la valoración que hacen en otros espacios es más crítica y la figura del maestro es más desfavorecida cuando se opina sobre el programa educativo en su conjunto. Una posible explicación es que, al valorar la relación personal de aprendizaje, de uno a uno con el profesor, el adjudicar toda la carga negativa en el maestro, evidencia, por su imposibilidad lógica, un mal desempeño del alumno. Así, compensar positivamente la imagen de los profesores, asegura el hecho de haber tenido logros educativos personales. En otras palabras, <i>si cursé una maestría de pésima calidad, mi preparación es pésima: lo que a nivel individual sería difícil de aceptar. A nivel personal, la persona elimina o supera el conflicto cognitivo.</i>
IA-D1	"Que la selección del personal que imparte las materias fueran realmente personas capaces, fuera más minuciosa.. "	
IA-D1	"... un desafío muy importante en el caso de la calidad de la educación superior es mejorar la formación y capacitación docente "	
IA-D1	"... que un maestro de posgrado piense que no tiene nada que hacer, que él puede presentarse a una clase de cuatro horas sin haber preparado absolutamente nada, que piense que lo que los alumnos digan está bien y que no tiene ni siquiera que intervenir ni que opinar... pero que puede exigir mucho sin dar nada.."	
IA-D1	"... me parece que en otras materias falta un poco de estructura, no tanto a las materias sino a los maestros, en la forma en que imparten la clase.."	
IA-D1	Dejarle pues ese estribillo que siempre han tenido los maestros: que están mal pagados, que tenemos carga administrativa, no nos capacitan, los libros no sirven. Todo eso ya desecharlo, ya "	Referente teórico. Ya en el apartado referente al marco teórico de las representaciones sociales se abordó la diferencia entre la investigación cognitivo-social y la que corresponde a las representaciones sociales. La diferencia principal, como allí se anotó, se refiere a que la cognición social se ocupa de procesos de percepción colectiva, donde lo social es una función sumatoria. Bajo esa

IA-D1	"... las formas de trabajo didácticas que utilizan los profesores, porque a veces solo era una exposición de nuestra parte."	perspectiva teórica, en contraste con las representaciones sociales, el proceso es individual, la misma construcción perceptual es individual. Pese a estas diferencias, hay algunas características de las llamadas <i>representaciones espontáneas</i> que corresponden, considerando la acotación anterior, a expresiones de las representaciones sociales, a saber, que las representaciones son incompletas y resistentes al cambio y a la sustitución.
IA-D1	"... faltó una discusión más grupal, más en profundidad por parte de nosotros, pero promovida por el docente."	Las representaciones espontáneas son incompletas , es decir, no cubren todos los aspectos de las situaciones, presentan lagunas, fenómenos inexplicados, cosas que los sujetos no se han planteado nunca y que no están cubiertas dentro del modelo. Pueden cubrirse por analogía en caso necesario, pero entonces quizás ya no se trata del modelo original, sino de aspectos que se producen en el curso del interrogatorio(...) Son en efecto, bastante resistentes al cambio y a la sustitución . Incluso la representación de experiencias que van en contra del modelo no lo eliminan y el sujeto entonces descuida esa información que va en contra de su creencia... Por ello incluso las pruebas en contra no llevan al sujeto a modificar sus ideas, sino a adaptarlas, llegando incluso a ser completamente impermeables a la experiencia contraria" (Delval, p.401)
IIA-D1	"... para mi está mucho más relacionada la calidad educativa con los maestros, con la escuela, con la curricula... obviamente estoy de acuerdo en que se necesita un alumno, pero no sé por qué le echo más responsabilidad a ese otro lado."	
IIA-D1	"... los maestros que nos tocó están bien preparados, dan una excelente cátedra, tienen práctica clínica que te da oportunidad de iniciarte en tu práctica profesional."	
IIA-D1	"... los maestros están muy actualizados en lo que están enseñando, van con lo nuevo, cada cosa nueva que va saliendo te vas enterando allí con ellos."	El discurso del grupo IA refleja la huella de la formación profesional y, al mismo tiempo, los presupuestos oficiales respecto a lo que debe constituir un trabajo de excelencia en las escuelas: la tarea de evaluar y controlar el proceso educativo y sus resultados, la necesidad de apegarse al programa escolar y tenerlo como referente de esa evaluación. Aquí se observa la coincidencia entre ambos aspectos: formación y práctica, sin que esto signifique la venturosa continuidad entre lo que aprenden y lo que hacen los maestros, sino que, en el grupo estudiado persiste la idea de que el otro, el maestro que
IIA-D1	"Como que es una maestría muy maternalista."	
IB-D1	"Lo que entra en esta parte que yo digo de arte es en lo cotidiano, en la capacidad de improvisar... improvisar"	

	lo que va acorde con mis objetivos, lo que va acorde con una planeación."	
IB-D1	"Me parece que el maestro debe sentirse de nuevo que es capaz de tomar decisiones, de que entiende que lo que hace responde a una teoría, la que sea, a una filosofía, a unos entendimientos..."	ejerce como tal e incluso él mismo- , está obligado a planificar y a evaluar su trabajo, sin que necesariamente esta idea esté ligada a una práctica congruente. Hay aquí una disonancia entre la tradicional práctica magisterial centrada en ejecutar sus tareas docentes - defendida con contundencia en el discurso - y la función evaluativa que por añadidura se pide sea ejecutada en forma constante y sistemática. Esta última también evadida en las escuelas oficiales. En la definición del concepto de calidad educativa entre los miembros del grupo IA puede reconocerse la distancia entre el ser y el deber ser, entre el conjunto de razones y presupuestos ideológicos que describen una práctica y la práctica misma.
IIB-D1	"Los profesores debemos publicar más nuestros trabajos... a la gente le da miedo enviar sus trabajos a las revistas pues por lo general tienes que hacer modificaciones"	
IA-D2	"... tomar en cuenta al alumno, cómo se desenvuelve, ver sus necesidades para poderle dar lo que requiera..."	
IA-D2	"... el estudiante de posgrado tiene un impacto mayor en el ambiente social."	
IA-D2	"... yo aprendí muchísimo y no tanto de los asesores o de los libros, sino también de los compañeros, de esa interacción que se dio día con día..."	
IA-D2	"... en muchos compañeros a la mejor el trabajo de análisis no era tal y eso demerita en una discusión entre los que hacemos la maestría."	Un elemento constante en las participaciones de los entrevistados es su tendencia a la generalización excesiva de sus juicios, ya sea por su experiencia en el tema (como en el caso del grupos de catedráticos y alumnos - docentes) o por tradición que sirve para orientarse en una situación escolar, es decir, para tener una posición en la cotidianidad escolar. Esta característica de servir como guía, sin más sustento que la fe en ellos mismos, confiere a los juicios sobregeneralizados el carácter de prejuicios.
IA-D2	"Es un posgrado de calidad porque yo como alumna quise hacer las cosas con calidad, no porque necesariamente la universidad me haya dado toda la	Referente teórico. "Los juicios ultrageneralizadores son todos <i>juicios provisionales</i> que la práctica confirma o, por lo menos, no refuta, mientras, basados en ellos, podemos obrar y orientarnos(...) Los juicios provisionales que arraigan en la particularidad y se basan, consiguientemente, en la fe son prejuicios." (Heller, p. 61.)

calidad que yo esperaba ”

IA-D2 “La institución te puede dar muchas cosas, pero entre todas ellas depende la forma en que uno las aproveche.”

IA-D1 “... se sigue abordando al estudiante igual que hace muchos años..”

IIA-D2 “... pero allí si le faltaría un poco de selección a la gente que entra a posgrado. Parece que hay gente que no cumple allí.

IIA-D2 “... la gente puede entrar a ciertas materias esenciales, entra con muchos huecos. siempre he pensado que la selección debería ser un poquito más estricta... a veces el nivel depende mucho de los alumnos que entran...”

IIA-D2 “... yo siento que no nos preparamos lo suficiente para las clases, no leemos lo que se pide entonces se pide que sea de una calidad mejor...”

IIA-D2 “... que la gente tenga eso pues calidad, o sea que tengan criterios propios para hacer las cosas..”

IB-D2 “Yo no pensaría en que habría que buscar otro perfil de estudiante, no creo en eso. Tienes que trabajar con el tipo de persona que llega.”

IA-D3 “... las materias que se llevan definitivamente te impulsan a mejorar,

En cierta forma, a los grupos entrevistados se les ha forzado a reflexionar sobre aspectos de su actividad cotidiana que no frecuentemente son meta - analizados. Por eso se aprecia, de cierto modo, *un manejo grosero de lo singular* en sus respuestas, en un proceso, rápido, de resolver el asunto de la entrevista, colocando lo singular de su conocimiento en algún tipo de generalidad, de *inordinarlo* en su actividad cotidiana. En este caso, como señala Heller (1970)

“... no tenemos tiempo para examinar todos los aspectos del caso singular, ni siquiera los decisivos: hemos de situarlo lo más rápidamente posible desde el punto de vista de la tarea planteada. Y eso no es posible más que con la ayuda de las varias formas de la ultrageneralización..” (Heller, p.62)

La opinión de uno de los profesores de la maestría en psicología respecto a que la publicación de los trabajos académicos constituye una forma de expresar la calidad educativa, parece responder más a la circunstancia profesional personal, que a un criterio generalizable a la cotidianidad del docente en términos genéricos. Este juego entre lo individual y lo genérico o universal en los juicios es una constante en las respuestas de los entrevistados y constituye una evidencia de la argumentación pendular entre reduccionismo y sobregeneralización que impregna el discurso en lo cotidiano.

	reflexionar en el sistema educativo mexicano."	
IA-D3	"... debería haber un acercamiento de más práctica."	
IA-D3	"... lo fundamental sería que desde el inicio del programa de maestría, se iniciara con el proyecto de tesis y se continuara trabajando a lo largo de los seminarios."	En el análisis de otra categoría, referida a preguntas de opinión cuya respuesta se centró en el alumno, el grupo de profesores normalistas alumnos (IA) asume diversas posiciones, como la sobreestimación del alumno - individual - donde la institución escolar no es condición necesaria para desarrollarse; o donde el alumno se enriquece académicamente, pese a la institución, en virtud de su esfuerzo personal y gracias a la relación con otros alumnos. En este caso, el ambiente escolar se convierte en un mero escenario.
IA-D3	"... que los contenidos sean aterrizados precisamente en esa realidad donde nos movemos cotidianamente."	
IA-D3	"(El posgrado) como si tuviéramos otra licenciatura, quizá si un poco más profunda, más amplia, pero no con los elementos teórico - metodológicos para analizar problemas educativos."	La referencia al esfuerzo personal como valor fundamental del éxito escolar (sin discutir aquí su pertinencia desde el punto de vista educativo o moral) constituye una estereotipia social. No son infrecuentes los ejemplos de las declaraciones que expresan un pobre concepto de los estudiantes de nivel superior: idea compartida por entrevistados de los grupos IA y IIA.
IA-D3	"... de mucho análisis y a veces se quedaban así, en aspectos generales de los temas."	"Recientemente, un grupo de maestros de las preparatorias y de las facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, se quejaban de la pésima preparación con la cual llegan los alumnos a solicitar su ingreso a los niveles medio superior y superior; por ejemplo, afirmaban que desconocen el manejo del lenguaje oral y escrito, su ortografía es pésima, además de que no saben leer ni acostumbran hacerlo. No tienen la menor idea del significado de Estado y de gobierno e ignoran lo que son las clases sociales, también han perdido toda sensibilidad social, carecen de valores de todo tipo y no muestran interés alguno por la política (...) Estos estudiantes parecen tener como única preocupación realizaciones de índole personal, sin interesarles en lo más mínimo
IA-D3	"... el contribuir a formar estudiantes analíticos, reflexivos, vinculados con su realidad, que no queden en cuestiones memorísticas o de cumplimiento solo por trámite de calificación."	
IA-D3	"... una materia en que contribuyera a que nosotros como estudiantes desarrolláramos el análisis profundo	

	de la temática "	la problemática social..." (Bolaños, p. 66-67)
IA-D3	"... en el perfil institucional siento que falta la parte de investigación . "	Aunque no es el caso de los grupos estudiados, porque el hincapié en sus respuestas no recae propiamente en la figura del alumno, sino en la del maestro, conviene reflexionar que, llevada al extremo la idea de valorar la calidad de una institución con base en el desempeño de los alumnos llevaría a una concepción fabril del trabajo escolar y de los fines educativos.
IA-D3	"... falta mucho tiempo, manejo de información, de internet, acceso a archivos bibliográficos, mucho tiempo para poder leer, mucho tiempo para poder hacer consultas y mucho tiempo para hacer instrumentos diagnósticos."	
IA-D3	"... que haya más oportunidad para la práctica . "	"Otro punto de análisis se refiere a los esquemas de producción empresarial y laboral, que obligan a revisar el producto de la escuela a través del trabajo con los alumnos, cayendo en juicios eficientistas semejantes a los usados para planear la producción industrial de las grandes empresas japonesas." (Bolaños, p. 60)
IA-D4	"... en el caso de la UDLA, mejorar los recursos de investigación, mejorar la biblioteca, mejorar el acceso que tenemos a fuentes de conocimiento ... y más contacto con instituciones para hacer investigaciones "	
IA-D4	"Otro de los puntos yo creo que es los recursos con los que se cuenta, los materiales, las fuentes bibliográficas, los avances en los discos compactos, la tecnología con la que cuenta la universidad."	En realidad, las opiniones centradas en el alumno que manifiestan los entrevistados, hacen menos referencia al producto, que a las condiciones previas a su ingreso al programa de estudios. Es particularmente llamativo que sean los propios alumnos los que postulan la necesidad de exigir un determinado perfil de ingreso a los nuevos discípulos. Contraria a esta idea es la opinión de un entrevistado del grupo IB (catedráticos de la maestría en educación), para quien debe trabajarse "... con el tipo de persona que llega." Este punto de vista rompe con un criterio cerrado acerca de la calidad educativa que exige precondiciones para alcanzar estadios superiores de calidad, pues deja abierta la posibilidad de mejoramiento de la misma, desde el nivel real de desarrollo educativo del
IA-D4	"... faltó a la mejor retomar investigaciones en México y en otros países "	
IA-D4	"Tenizmos a la mano el internet, pero a ninguno de los maestros se le ocurrió aventarnos a internet para buscar materiales "	

IA-D5	"... que existiera un compromiso real entre la UDLA y la SEP, que hubiera ese empuje para que pudiéramos llevar a cabo todas las propuestas que se hacen."	alumno, cualquiera que éste sea.
IA-D5	"... está reconocida a nivel no solamente particular, sino que tiene reconocimiento de otros lugares como Estados Unidos."	Referente teórico "En algunos trabajos de la UNESCO se considera a la calidad como la capacidad del sistema para transmitir lo que dice que transmite; y al mejoramiento como una serie de acciones articuladas destinadas a mejorar la transmisión de lo que se estima debe transmitirse." (Bolaños, p. 63)
IA-D5	"... esa calidad la vas a detectar en el trabajo que realices..."	Sólo el grupo IA hizo referencia a la infraestructura que posee la universidad, como parte de su concepción de calidad educativa, pero presentándose distanciado de su empleo: una universidad con medios subutilizados. Nuevamente la posición del estudiante es de dependencia "a ninguno de los maestros se le ocurrió aventarnos a internet" Se evidencia la visión tradicional del estudiante conducido por un maestro preceptor. El estudiante tiene un estatus pasivo frente al aprendizaje y su posibilidad de dinamismo depende de factores externos a él, principalmente, el maestro: "que hubiera ese empuje para llevar a cabo todas las propuestas."
IA-D5	"... la calidad educativa es la formación de personas que pueden seguir una educación... que el campo esperado te dé la capacidad de seguirte formando..."	
IA-D5	"... siempre los estamos preparando para el próximo año, pero rara vez pensamos en prepararlos para el mundo"	
IA-D6	"... que hubiera unas evaluaciones.. para verificar si se está llevando a cabo los propósitos."	Un aspecto interesante es la aparición de referentes de valor asignado, como es el caso de considerar valioso el programa de maestría en educación porque tenga reconocimiento administrativo de otro país. Este tipo de opinión es quizás el constructo argumental más alejado de la actividad cotidiana de los participantes, expresado en las entrevistas; el más ajeno a la lógica discursiva de los grupos bajo estudio. Es empero, una valiosa evidencia de la huella del discurso institucional - un tanto de carácter comercial - que empieza a germinar entre algunos alumnos. Es para mayor abundamiento una idea que sobrepasa los
IA-D6	"... hay recursos económicos..."	
IA-D6	"... creo que no es una maestría que sea muy exigente en cuanto al ingreso de personas"	
IA-D6	"... la calidad educativa en la maestría"	

	en educación no es lo que muchos esperábamos. Es que en el contexto de una universidad que vende la educación, que vende sus cursos, la maestría en educación no es una carrera que se venda...”	límites de la representación social al terreno de la ideología, es decir a la concepción de clase, pues el hecho de tal reconocimiento para derivar por tanto una cierta condición de calidad, no tiene ningún sustento material y es ajeno a las condiciones de estudio y expectativas académicas y profesionales de los participantes; al menos, las que fueron expresadas.
IA-D6	“... no existe realmente una calidad educativa, es deficiente para mí. es cuantitativa nuestra educación, no cualitativa.”	Referente teórico.
IA-D6	“... creo que las posibilidades para pensar en una mayor calidad estrribarian en fomentar un trabajo que parta más de la base de la institución y no desde arriba.”	“... sin darse cuenta, una persona expuesta frecuentemente a una publicidad o a una propaganda dada, puede impregnarse de su mensaje y tender a adoptarlo para sí. Todo esto sin tener conciencia de ello”. (Moscovici, et. al., pag.13).
IA-D7	“... debe de haber esa necesidad consciente o inconsciente de las personas para buscar...”	Puede decirse que asistimos, más que al encuentro de una opinión de una persona particular, al encuentro de una relación institucionalizada, donde el entrevistado adopta el rol de alumno convencido de la calidad de una institución de prestigio a la que pertenece.
IA-D7	“... creo que no compartimos los mismos valores, las mismas concepciones y no trabajamos para lo mismo.”	“Como los sociólogos señalan, por ejemplo Berger y Luckman (1967) es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores (maestro, médico, jefe, empleado, propietario, etc.), lo que caracteriza los fenómenos sociales.” En Delval (1994), p.460.
IA-D7	“... a mí me ha aportado muchos beneficios para la concepción que tengo de la educación.”	
IA-D7	“... hay que comprometerse en un quehacer y que verdaderamente sobresalga algo dentro del sistema.”	Cabe, sin embargo aclarar, que más allá de las referencias al “declarado” reconocimiento institucional en el extranjero, lo que validaría su calidad, ninguno de los grupos entrevistados, ni de alumnos, ni de profesores, expresan, ni una vez, su identificación o apego ideológico o moral con la institución. El espacio físico de la
IA-D7	“... la gente tiene que ser emprendedora.”	

IIA-D7	" darle un estatus diferente a la acción educativa que ejerce la escuela, quizá con bases éticas y morales mucho más claramente definidas "	misma es compartido por secciones o cuerpos diferenciados, con vida propia. Ni aún las relaciones directas de enseñanza y aprendizaje entre maestros y alumnos confieren identificaciones mutuas como grupos, aunque individualmente pueda haber afinidades,
IIB-D7	" hay que adecuar más el programa a las necesidades sociales.. "	basadas más que nada en características de personalidad. No hay relación alguna entre los miembros de los grupos IA y IIA, por tanto sus posiciones ideológicas son distintas. Sus similitudes conceptuales, por ejemplo en cuanto a la preeminencia de la figura del maestro, corresponde a un común de representación social que los abarca a ambos: la importancia de la escuela y la educación, con la figura del maestro a la cabeza, entre las culturas modernas. Amurallados los grupos, no hay procesos de intercambio discursivo donde germinen nuevas representaciones sobre su situación escolar y sobre los contenidos educativos. Esto hace de la institución un espacio cerrado, calmo al debate de ideas y cuando éste se da, ocurre en compartimientos estancos de los grupos. Lo anterior, limita las posibilidades de influencia de un grupo sobre otro, más allá de aspectos frívolos de la vida cotidiana, pero no en la confrontación de ideas centrales. Una catedrática mencionó:
IA-D8	" .. no he evaluado esa necesidad y por eso llego y me siento que no me dan calidad, que no me educan... "	"cómo cambian las muestras, de sus colores oscuros, a la ropa más colorida y juvenil que usan las muchachas en la escuela".
IA-D8	"En un posgrado debería haber prácticamente pasión por ambas partes."	Referente teórico.
IA-D8	" .. la forma en que a veces el compañero es tratado, se debe manejar un plano de compañerismo más propio, que no sea tanto como el que sabe, el que posee el saber y el otro que no posee "	"Los individuos influidos redefinen su identidad social autoatribuyéndose las características estereotipadas asociadas al grupo de pertenencia de la fuente de influencia. La influencia dependerá, entonces, del potencial diferencial que resulte entre el grado de identificación que une al individuo con su propio grupo y el grado en el que la fuente de influencia es considerada como
IA-D8	Que el asesor aprenda a dominar sus instintos "	
IA-D8	" uno espera un trato diferente en cuanto a lo académico y en cuanto a lo personal, más flexible. "	
IA-D8	" la universidad desvaloriza a nosotros como estudiantes por ser profesores. "	
IA-D8	" necesitamos como maestros ser mejores y necesitamos imbuir en	

nuestros alumnos ese sentimiento de ser mejores para poder obtener una calidad educativa.”

IA-D8

“Un posgrado no es solamente un deseo de obtener un título, es un deseo de ser mejores.”

IA-D8

“... mis compañeros veo gente muy mediocre.”

IIA-D8

“... en cuanto a calidad educativa creo que si hay problemas en la universidad y creo que me ha desilusionado.”

IA-E8

“Mientras sigamos buscando migajas, pues vamos a tener migajas como premio.”

IA-F1

“... inmediatamente me vino a la mente cuando trabajo con los niños, cuando les cuento un cuento, de cuando estamos haciendo actividades de aseo o algo, la manera en que me dirijo a los niños. Inmediatamente así me vi dentro del salón.”

IA-F1

“Me imaginé a una maestra de la maestría. En su clase, da una clase muy activa y muy creativa. Podías leer el material y en clase no hablabas nada de ese material, pero si no leías no entendías de qué estás hablando.”

IB-F1

“... yo pensaba en algunos comentarios, por ejemplo cuando hablábamos de lo que los maestros

diferente. (Moscovici, et. al. P. 110)

Puede decirse que a falta de conflicto generado por la inexistencia de la confrontación de ideas, los grupos conservan sin cuestionamientos su identidad de grupo; los unos por un ambiente que les es familiar y los otros por un espacio ajeno: “la universidad desvaloriza a nosotros por ser profesores”.

Lo antes dicho no significa que la influencia sea nula. En la cotidianidad, las características de los grupos se interpenetran, pero como ya se mencionó, la dinámica de los mismos no se ve alterada en aspectos esenciales o puesta en situación de conflicto por la presencia de los otros. Decir “el alumnado de las institución” es referirse a una voz genérica que no hace referencia a un grupo con criterios y expectativas comunes. No se trata de un “grupo reflexivo” (según la definición anotada), sino de conglomerados con expectativas individualistas. Si hay dificultad para observar un sentido de pertenencia grupal, aún es más infrecuente reconocer un sentido de pertenencia institucional.

La insatisfacción, más bien generalizada, entre los grupos de alumnos, acerca de la calidad educativa en la institución se relaciona principalmente con expectativas no cumplidas: “Mientras sigamos buscando migajas, pues vamos a tener migajas como premio” (Grupo IA). Pero esas expectativas no tienen en los grupos referentes concretos previos, principalmente en el grupo IA, donde aparecen presupuestos abstractos del orden de la *superación profesional* y el de *estar dotados para mejorar el desempeño en sus*

	dicen en relación con las estrategias de actualización.. allí si pensaba en personas concretas..”	<i>ámbitos laborales</i> (el Grupo IIA, se refiere más concretamente a la adquisición de técnicas terapéuticas) Los grupos en cuestión no tienen mediadores para hacer converger sus actividades cotidianas (“reales”) con sus expectativas ciertamente difusas (“ideales”). El resultado es: “... <i>la calidad educativa en la maestría en educación no es lo que muchos esperábamos</i> ” “... <i>no me educan</i> ” “... <i>en cuanto a calidad educativa creo que si hay problemas en la universidad y creo que me ha desilusionado.</i> ”
IA-F2	“... pues empecé a evocar lo que yo tengo en mente como es mi trabajo, los maestros, los alumnos. El tipo de alumnos con los que yo en particular he convivido...”	
IA-F2	“... cuando me decías calidad educativa me acordé de algunos niños que tenían problemas de aprendizaje, que eran segregados ... pero que yo estaba tratando de adecuar las actividades a sus necesidades...”	Otro conjunto de respuestas están relacionadas con las imágenes que se construyen o sobrevienen cuando los participantes son interrogados respecto a la calidad de la educación. Este tipo de respuestas son casi exclusivamente elaboradas por el grupo IA. Las referencias se estructuran con base en actividades cotidianas (“ <i>cuando les cuento un cuento</i> ” “ <i>cuando estamos haciendo actividades de aseo</i> ”) documentos normativos, alumnos (algunas imágenes con carga evidentemente emocional: “me recuerdo sus caritas...”) y, en el caso de mayor concreción, imágenes referidas al equipamiento del centro escolar y su estructura física (“mejores bibliotecas...” “una escuela ideal en donde no falta nada en cuestiones materiales...” “grupos de salones circulares en silencio...”)
IA-F3	“... la imagen que me vino a la mente es del programa de desarrollo educativo 1995-2000, también los proyectos educativos que he leído en el trabajo.”	Otro tipo de respuesta alude a elementos de comparación de experiencias personales que implican niveles de preparación o estatus cultural (“ <i>conoci un sueco...habla inglés perfectamente...por qué nosotros ni siquiera a veces con nuestro propio idioma...</i> ”).
IA-F3	“Imágenes... mira, cuando hablaste de calidad y modernización, a mi mente vinieron reformas, documentos...”	No hay en las respuestas, elementos verdaderamente definitorios de la calidad
IA-F3	“... pensé en el DIE, iba comparando la imagen con esa institución... la universidad no cubrió mis expectativas, esa es la imagen...”	
IA-F4	“... me imaginaba en la escuela... aprovechando el dinero que nos dieron en la escuela, meter materiales donde el niño empiece a manipular.”	

IA-F4	"...; por ejemplo imágenes de mejores bibliotecas de las que tenemos en la UDLA, de equipo más avanzado, etc..."	educativa, lo que lleva a suponer que en el discurso de los participantes las características que debe reunir una institución de calidad, es aún una categoría esencialmente abstracta, con escasos referentes concretos. Esta conclusión lleva a una aseveración muy importante
IA-F4	"... imagínate una escuela ideal donde no falta nada en cuestiones materiales, donde cada maestro está trabajando en su grupo a gusto..."	en este estudio, a saber: que al no estar estructurada una imagen con elementos compartidos entre los participantes, que defina por sí misma las características a las que alude la calidad educativa, no aparece ningún núcleo figurativo de la representación de
IA-F4	"... grupos de salones circulares, en silencio. Para que pueda haber calidad educativa también el ambiente tiene mucho que ver... Inmediatamente yo me ubiqué en la universidad, su estructura no me gusta y no nos podemos concentrar, los salones son muy chiquitos o incómodos..."	calidad educativa. En otras palabras, <u>no ha sido estructurada aún la representación social de calidad educativa, por lo menos a tal grado que haya podido configurar dicho núcleo figurativo.</u> Por tanto, en lo que se refiere a dicho concepto, nos encontramos en un proceso de construcción. Esto no significa que no pueda existir un núcleo central de representación de la calidad educativa entre los participantes, más referido a un aspecto
IA-F5	"... conocí un sueco.. habla inglés perfectamente, los iraníes por qué logran convencerlos de esos ideales Saben de todo y por qué nosotros ni siquiera a veces con nuestro propio idioma..."	estructural (cognitivo) alrededor del cual se adaptan elementos secundarios que definen dicho concepto. La referencia al núcleo figurativo hace referencia a que la objetivación del concepto de calidad educativa no es un proceso maduro porque no ha producido un
IA-F5	"... vi gente mejorando su estatus a raíz de tener mejor educación..."	icono descriptivo, pero sí ha sido evidente en todo el análisis del material discursivo que hay categorías constantes (referidas al maestro, al alumno, a los programas, al equipamiento escolar, etc.) que configuran estructuralmente un núcleo de representación.
IA-F6	"... te describo la imagen: estoy pensado en todas esas caras de los maestros y todas esas juntas de consejo técnico a las que he asistido y todas esas entrevistas que he tenido con jefes de sector y con directores... cómo les está costando trabajo	Referente teórico "El núcleo central - al que también se ha denominado <i>principio generador</i> (Doise, 1990) - de la representación tiene dos funciones esenciales: a) una función generadora mediante la cual los otros elementos de la representación adquieren o transforman su significado; y b) una función

	sentarse a planear..”	
IA-F6	“... un funcionamiento, o sea veía funcionando óptimamente, hablemos de una institución o de un sistema educativo en general...”	organizadora de las relaciones que asocia los elementos de la representación. Si de este núcleo central compuesto de un subconjunto de elementos desapareciera alguno de esos elementos, la significación, y por tanto la representación, serían totalmente diferentes. Además, como puede suponerse, este núcleo es la parte más estable, coherente y rígida de la representación, ya que está fuertemente anclado a la memoria colectiva del grupo que lo elabora, esto es, sobre las condiciones históricas y sociales del grupo. Asimismo, el núcleo central tiene una función consensual y define la homogeneidad compartida por el grupo, estableciendo un carácter normativo de las significaciones que comporta. Como puede imaginarse, existe una gran conexión entre el concepto de núcleo central y lo que anteriormente hemos denominado esquema figurativo al referirnos al proceso de objetivación. Aunque los dos elementos en definitiva, son producto de la objetivación, hacen referencia a aspectos diferentes de este proceso: el concepto de núcleo central se refiere al aspecto estructural que adquieren los contenidos de la representación y el concepto de esquema figurativo hace referencia al aspecto icónico que adquieren los contenidos objetivados.” (Wagner y Elejabarrieta, p. 837)
IA-F7	“... creo que mi visión de educación, en una educación de calidad es ir fomentando el trabajo ... y pensadores...”	
IA-F8	“... mi imagen mental a la mejor viene muy a colación con mi grupo... lo que me da la idea es precisamente de esos grupos marginales en donde verdaderamente lo que necesitan los docentes cuando tienen baja autoestima... necesitan ser motivados...”	
IA-F8	“... me recuerdo sus caritas... también me referí a esas imágenes de nosotros en los salones de clase en la universidad, por los pasillos de la biblioteca...”	

Como ya fue advertido, para el procesamiento de la información referente a la definición que del concepto de calidad educativa hicieron los entrevistados, se aplicó la técnica de Análisis de Dominio de Spradley (Spradley, 1979) A continuación, los cuadros de análisis de contenido, siguiendo la categorización descrita:

Representaciones sociales de la calidad educativa
 INTERROGATORIOS VERBALES
 Codificación de datos. Técnica de "Análisis de Dominios" (Spradley, 1979)
 Respuestas a preguntas de definición
DOMINIO: "DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA"

	TÉRMINOS INCLUIDOS	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO INCLUSIVO
1.	Trabajo diario del docente, mejorar el proceso de enseñanza.	(para) finalidad	calidad educativa
2.	Formación del maestro, metodologías	(producto de) finalidad	calidad educativa
3.		(que proporcionen)	
4.	Maestros calificados, material, personas que estudian	cosificación; (a) destino	calidad educativa
5.		(porque tiene) contenido;	
6.	Gente preparada, impartir clases	(para) finalidad	maestría de calidad
7.	Capacidad, maestro, transmitir conocimientos, alumno.	(poder tener) contenido potencial; (para) finalidad.	
8.			calidad educativa
9.	poder captar		
10.	Niño, requerimientos, elementos vagos, desarrollo	(lograr darle) cosificación;	
11.		(sino lograr) contraste por	
12.	integral	finalidad	calidad educativa
13.	Nivel posgrado, potenciar habilidad, inclinación, área.	(lo que se hace) ejecución	calidad educativa
14.	Sujeto, proceso de construcción, investigación,	(que se induzca) imperativo;	
15.		(hacia) finalidad	calidad educativa en el posgrado
16.	campo científico		
17.	Niño, aprendizaje	(lograr que) finalidad	calidad educativa
18.		(con eso que) medio;	
19.		(puede llevar a) finalidad	
20.	Alumno, aprendizaje, satisfacción, práctica	potencial	calidad educativa
21.		(que se tienen) finalidad	
22.	Obtención de logros, alcanzar propósitos, planeación	intencional	calidad
23.	Sistemático, seguimiento en trabajo, definiendo, ajustando, evaluando	(que se lleva a cabo) ejecución	calidad educativa
24.	Conjunto de características, sistema, escuela, compromiso de análisis	(en las que hay) contenido	calidad educativa
25.	Formación de escenarios, conocimientos, habilidades	(de) contenido	calidad
26.		(no un ... sino) contenido por	
27.		contraste; (que .. que...)	
28.		contenido condicional.	
29.	Maestro, programa completo, cumpla, ayude		calidad educativa
30.		(de eso va a depender)	
31.	Desarrollo, habilidades, tengan carrera	contenido condicional	calidad educativa
32.		(que lo que estés) condicional,	
33.		(poderlo llevar a) finalidad	
34.		potencial	calidad educativa en el posgrado
35.	Aprendizaje, posgrado, práctica, vida personal		
36.		(podría ser algo así) contenido	
37.	Buena preparación, oportunidad, aprendizaje	potencial	calidad educativa

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

38	Mejorar servicio, integral	(pues es) contenido	calidad educativa
39	Capacidad, planeación, elevar la educación,	(tener la) contenido; (para	
40		poder) finalidad potencial; (en	
41		relación con) asociación	
42	necesidades, niños		calidad educativa
43		(lo que tiene que ver) contenido	
44	Mejorar procesos, aprendizaje, cumplir, educación		calidad educativa
45	Mejorar, servicio	(lo que se da) cosificación	calidad educativa
46		(elementos como) contenido	calidad educativa del
47	Número de titulados		posgrado
48		(es que ...) contenido	
49	Factores involucren, compartan realizar objetivos	condicional	calidad educativa
50		(que va a tratar de) finalidad	
51	Integrar, sujetos, conceptos		educación de calidad
52	Capacidad de los individuos, sistematizar, esfuerzo, meta	(como la..) contenido; (para	
53	Preparación, progreso	que) finalidad	calidad
54	Cosas, bien, estándares elevados	(te lleva a) finalidad	calidad
55		(es hacer) ejecución	
56	Objetivos, valor, resolver problemas	(que sea..) condicional; (sirva	
57		para) finalidad	calidad educativa
58		(cuando se relaciona)	
59	Personas, mismo interés	condición.	calidad educativa

Metodología.

Dado que resultaría excesivo para este estudio aplicar la técnica de análisis de dominios a todas las respuestas categorizadas de los entrevistados, se decidió aplicarla solamente a las respuestas clasificadas como de definición. La razón es que la categoría se asocia directamente al núcleo central de la representación.

La técnica consiste en la presentación de las frases unitarias del discurso (términos incluidos) en las que se han separado los conectivos (relación semántica). Estos se presentan en forma independiente, con su correspondiente connotación semántica.

Ambos corresponden al concepto definido (término inclusivo) Así, pueden determinarse relaciones de finalidad, contenido, etc..

La presentación analítica del discurso de los entrevistados respecto a la definición de calidad educativa muestra lo siguiente:

En lo que se refiere a sus relaciones semánticas, no hay diferencia entre las definiciones de los conceptos de calidad, calidad educativa, maestría de calidad y calidad educativa en el posgrado lo que supone relaciones de significación estables basadas en juicios de finalidad - principalmente - y de contenido. Se presentan en forma aislada juicios que se

refieren a estos conceptos como "bien transmisible" (cosificación), y de carácter imperativo ("qué se induzca") En otras palabras, bajo los términos conceptuales de los entrevistados la calidad educativa o "es algo", es decir un bien, o "sirve para algo", es decir, es instrumento o medio.

En cuanto a los "términos incluidos" de la definición, los mismos hacen referencia principalmente a la actividad humana, con referencias a características personales, éxito o logro. Es decir, los participantes de los procesos educativos (en particular los maestros y alumnos) aparecen como los factores esenciales que hacen a la calidad educativa.

Referente teórico.

"Más que ningún otro, la educación es un asunto en el que están implicadas personas. La dimensión personal del proceso educativo resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) sean fundamentales en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados." (Zúñiga, p. 60.)

Para los grupos entrevistados - todos - la calidad educativa depende de la participación de las personas involucradas en las prácticas educativas.

En esta sección se ha llevado a cabo el análisis del material discursivo obtenido en las entrevistas aplicadas a miembros de los grupos estudiados. El siguiente capítulo aborda el tratamiento de los datos recogidos mediante el método de clasificación. El propósito de aplicar dicho instrumento fue determinar, con la mayor precisión posible, los elementos constitutivos del núcleo central de la representación de calidad educativa.

Capítulo 5. Verificación de la centralidad. Conceptos nucleares.

"Hay unas cosas que son necesarias
y otras cosméticas, no reales"
(Entrevistado Grupo IA)

En esta sección se analizan los resultados de la prueba de clasificación. El material a clasificar consistió en aquellos términos y frases más constantes en la carta de Jacobi (capítulo 2), durante el segundo ciclo de clasificación. La decisión de considerar únicamente este ciclo es porque en él se ratifican las constantes de juicios referidos al concepto de calidad educativa en forma directa y compendiada antes del discurso explicativo más abierto, registrado en el tercer ciclo de asociación en la misma prueba. Así, si los términos e ideas aparecidas en el primer ciclo se mantienen presentes en el segundo y constituyen los puentes para la explicación posterior, se pueden considerar esos términos y juicios como conceptos inclusivos de términos nucleares que constituyen la estructura de la centralidad de la representación de calidad educativa. Con la prueba de clasificación se verificó esa centralidad, encontrando términos nucleares y términos secundarios, mediante el trabajo de sucesivas clasificaciones ejecutadas por los participantes. Cabe señalar que, por razones de accesibilidad, la prueba de clasificación sólo fue aplicada a los miembros del grupo IA, por tanto, este capítulo recoge las conclusiones concernientes al análisis de las producciones de dicho grupo. Obviamente, el material discursivo empleado en la prueba proviene también, en forma exclusiva, del mismo grupo, salvo aquellas frases categorizadas como *discurso ideológico* (Di): juicios expresados por los rectores.

Metodología

En tarjetas fueron anotadas 99 frases expresadas por los miembros del grupo IA (normalistas) para definir calidad educativa. La consigna para los sujetos fue: "Coloca al lado izquierdo las palabras o frases que son fundamentales para definir calidad educativa y, del lado derecho las no sean fundamentales para definir el mismo concepto".

Se les pidió que justificaran esa primera clasificación ("¿Por qué consideraste que las palabras o frases que contienen esas tarjetas son fundamentales para definir calidad educativa?"). Se repitió el mismo procedimiento en tres ciclos de clasificación.

Las tarjetas separadas como *no fundamentales* se guardaron en tres sobres marcados con los números I, II y III para su posterior registro, entendiéndose cada sobre como un ciclo de asociación. Las frases o términos mantenidos por los participantes como *esenciales* para definir calidad educativa en los tres ciclos de clasificación se consideraron *términos nucleares*. Los resultados se presentan en una tabla de frecuencias por ciclo de clasificación. En la columna final se coloca la posición de cada frase clasificada según su frecuencia absoluta.

Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN
Registro de resultados. Tabla de frecuencias

TÉRMINO O FRASE DESPLEGADA	CLAVE	1°.CLASIF. frecuencias absolutas		2°.CLASIF. frecuencias absolutas		1°. Y 2°. Frecuencia s absolutas		3°.C/ SI / posición / por frecuencia
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Mejora de las condiciones de trabajo de los académicos. Di.	1-categ. I	8	1	7	2	15	3	23
2. Profesores con la más alta preparación posible. Di.	2-categ. I	6	3	5	4	11	7	74
3. Profesores que realmente enseñen. Di.	3-categ. I	7	2	6	3	13	5	49
4. Capacitación	4-categ. I	7	2	5	4	12	6	62
5. Para que haya una buena calidad educativa se necesita responsabilidad en el trabajo	5-categ. I	8	1	8	1	16	2	12
6. Que el maestro sepa transmitir	6-categ. I	8	1	6	3	14	4	32
7. Conocimientos de los maestros	7-categ. I	9	0	8	1	17	1	5
8. Que los maestros dominen la materia	8-categ. I	7	2	7	2	14	4	33
9. Buenos maestros	9-categ. I	7	2	7	2	14	4	34
10. Preparar clases y planearlas con anticipación	10-categ. I	8	1	8	1	16	2	13
11. Actitud hacia el trabajo por parte del maestro	11-categ. I	9	0	9	0	18	0	1
12. Participación del maestro	12-categ. I	8	1	8	1	16	2	14
13. Que haya más incentivos a los maestros	13-categ. I	7	2	6	3	13	5	50
14. Conocer el curriculum	14-categ. I	9	0	8	1	17	1	6
15. Constante actualización	15-categ. I	9	0	7	2	16	2	15
16. Dejar el gis e involucrarse con otros elementos	16-categ. I	6	3	5	4	11	7	75

17. Evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades	17-categ.1	2	7	1	8	3	15	97	
18. Metodología	18-categ.1	7	2	5	4	12	6	63	
19. Recursos para hacer llegar información al maestro	19-categ.1	7	2	5	4	12	6	64	
20. Capacidad para transmitir conocimientos	20-categ.1	7	2	4	5	11	7	76	
21. Maestros calificados	21-categ.1	8	1	7	2	15	3	24	
22. Habilidad oratoria	22-categ.1	4	5	2	7	6	12	94	
23. Contenidos de la actualización	23-categ.1	6	3	6	3	12	6	1	65
24. Estrategias de actualización	24-categ.1	9	0	7	2	16	2	1	16
25. Alumnos con asistencia regular a clases Di.	1-categ.2	7	2	7	2	14	4	35	
26. Seleccionar únicamente al 10% de los estudiantes, los mejores Di.	2-categ.2	1	8	1	8	2	16	99	
27. Evaluar a los alumnos	3-categ.2	6	3	5	4	11	7	1	77
28. Que el alumno produzca beneficios propios	4-categ.2	8	1	5	4	13	5	51	
29. Alumnos que aprovechan	5-categ.2	8	1	5	4	13	5	52	
30. Retención de los alumnos	6-categ.2	5	4	4	5	9	9	83	
31. Que se adecue a los alumnos, a las características de los alumnos	7-categ.2	6	3	6	3	12	6	66	
32. Creación de nuevos planes y programas de estudio o modificación de los vigentes Di.	1-categ.3	6	3	6	3	12	6	67	
33. Planes de estudio actualizados permanentemente Di.	2-categ.3	9	0	7	2	16	2	17	
34. Revisión de los contenidos de los programas por expertos externos e internos Di.	3-categ.3	7	2	7	2	14	4	36	
35. Fenómeno tripartito: sistematización del programa de enseñanza, actualización de conocimientos y habilidades y aportación de nuevos métodos de producción y análisis Di.	4-categ.3	8	1	6	3	14	4	37	
36. Que se logren los objetivos en el tiempo establecido	5-categ.3	3	6	3	6	9	9	84	
37. Adecuación del programa	6-categ.3	8	1	6	3	14	4	38	
38. Materiales actualizados	7-categ.3	8	1	7	2	15	3	25	
39. Organización del trabajo en el aula	8-categ.3	9	0	9	0	18	0	2	
40. Avance programático	9-categ.3	4	5	4	5	9	9	85	
41. Expresión libre en cuanto al manejo de contenidos	10-categ.3	7	2	6	3	13	5	53	
42. Fundamentación pedagógica	11-categ.3	8	1	7	2	15	3	26	
43. Aspectos metodológicos	12-categ.3	9	0	7	2	16	0	18	
44. Programas oficiales	13-categ.3	5	4	4	5	9	9	86	
45. Propósito definido	14-categ.3	8	1	8	1	16	2	19	
46. Planes de estudio	15-categ.3	6	3	6	3	12	6	68	
47. Relación teoría - práctica	16-categ.3	9	0	8	1	17	1	7	

48. Todo lo que se puede cubrir dentro del curriculum	17-categ.3	4	5	3	6	7	11		89
49. Buena curricula	18-categ.3	7	2	7	2	14	4		39
50. Aumento de acervos bibliográficos Di.	1-categ.4	7	2	7	2	14	4	1	40
51. Equipamiento de aulas, talleres y laboratorios Di.	2-categ.4	7	2	7	2	14	4		41
52. La institución ofrece elementos de information	3-categ.4	8	1	5	4	13	5		54
53. Recursos y materiales necesarios	4-categ.4	8	1	5	4	13	5		55
54. Recursos financieros	5-categ.4	7	2	7	2	14	4		42
55. Recursos materiales	6-categ.4	7	2	4	5	11	7		78
56. Material pedagógico	7-categ.4	6	3	6	3	12	6		69
57. Éxito personal Di.	1-categ.5	6	3	4	5	10	8		81
58. Producción de libros y artículos científicos Di.	2-categ.5	6	3	5	4	11	7		79
59. Poder producir un premio Nobel Di.	3-categ.5	4	5	3	6	7	11		90
60. Participación de los alumnos en medios de trabajo Di.	4-categ.5	6	3	6	3	12	6		70
61. Conocer qué es lo que los sectores productivos y la propia sociedad está exigiendo de las universidades Di.	5-categ.5	8	1	6	3	14	4		43
62. Mantenerse siempre en sincronía con las expectativas, demandas y requerimientos del entorno Di.	6-categ.5	8	1	6	3	14	4		44
63. Que la situación fuera: escuela para la vida y no escuela para la escuela	7-categ.5	8	1	8	1	16	2	1	20
64. Temática vinculada al perfil de egreso	8-categ.5	6	3	6	3	12	6	1	71
65. Concluir en los tiempos establecidos	9-categ.5	4	5	2	7	6	12		96
66. Que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente	10-categ.5	5	4	4	5	9	9		87
67. No solamente conocimiento, sino que me ayude en forma personal	11-categ.5	6	3	5	4	11	7		80
68. Se imparte la educación con eficacia	12-categ.5	9	0	9	0	18	0		3
69. Prácticas laborales	13-categ.5	7	2	6	3	13	5		56
70. Impacto en la sociedad	14-categ.5	9	0	8	1	17	1	2	8
71. Que el programa resuelva necesidades sociales	15-categ.5	7	2	5	4	12	6		72
72. Grupos con pocos alumnos Di.	1-categ.6	5	4	2	7	7	11		91
73. Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances Di.	2-categ.6	9	0	8	1	7	1	1	9
74. Cumplir con el calendario escolar Di	3-categ.6	2	7	1	8	3	15		98
75. Organización	4-categ.6	9	0	8	1	17	1	5	10
76. Administración mucho más flexible	5-categ.6	5	4	4	5	9	9	1	88
77. Administración	6-categ.6	8	1	7	2	15	3	5	27
78. Anticipar los recursos que se van a emplear	7-categ.6	7	2	7	2	14	4		45
79. Estructura del sistema	8-categ.6	8	1	5	4	13	5		57

80. Modelo organizacional	9-categ.6	6	3	6	3	12	6		73
81. Un ideal que no se alcanza Di.	1-categ.7	4	5	3	6	7	11	1	93
82. El nivel más alto en todos los aspectos, no solo en cuanto a lo académico, sino también en la formación de personas Di.	2-categ.7	8	1	7	2	15	3		28
83. Que las instituciones rescaten los valores Di.	3-categ.7	7	2	7	2	14	4	1	46
84. Incorporación constante de ideas y metas renovadoras en el proceso educativo Di.	4-categ.7	9	0	8	1	17	1	1	11
85. Valores	5-categ.7	8	1	7	2	15	3	1	29
86. Mucha honestidad	6-categ.7	8	1	7	2	15	3		30
87. Dar importancia a lo que tiene	7-categ.7	8	1	6	3	14	4		47
88. Calidad de vida	8-categ.7	9	0	6	3	15	3		31
89. Evolución continua	9-categ.7	7	2	7	2	14	4		48
90. Continua innovación	10-categ.7	7	2	6	3	13	5	1	58
91. Acto reflexivo	11-categ.7	7	2	6	3	13	5		59
92. Educación para las masas	12-categ.7	3	6	3	6	6	12		95
93. Interés en superarse	13-categ.7	7	2	6	3	13	5	1	60
94. Empieza en casa	1-categ.8	7	2	6	3	13	5		61
95. Mucho trabajo	2-categ.8	4	5	3	6	7	11	2	92
96. Que lo que se haga, se tiene que hacer con ganas	3-categ.8	9	0	7	2	16	2		21
97. Entusiasmo	4-categ.8	9	0	7	2	16	2	1	22
98. Compromiso	5-categ.8	9	0	9	0	18	0	3	4
99. Paciencia	6-categ.8	6	3	4	5	10	8		82
		683	208	578	313	1261	521	si 25	
TOTAL		76%	24%	65%	35%	70%	30%	no 74	

Como se aprecia en los porcentajes finales hay una constancia en los índices de aceptación y rechazo de los términos considerados esenciales y de los no esenciales en los dos primeros ciclos de clasificación (casi tres cuartas partes de las frases son consideradas esenciales, y sólo una corta parte del conjunto de frases se rechaza). En el tercer ciclo, el proceso es más selectivo y por el contrario, sólo una cuarta parte de las frases son aceptadas, en tanto que el resto es rechazado. Es claro que el conjunto de frases a clasificar no es el mismo en todos los ciclos, por el contrario en cada fase fue disminuyendo, lo que

sugiere, durante el tercer ciclo un particular esmero de los participantes para determinar los elementos clave de la definición de calidad educativa.

Los términos más constantes en la clasificación se refieren principalmente a la actitud de los maestros hacia su trabajo, compromiso personal, conocimiento y aspectos referidos a la organización escolar.

En la siguiente página se presenta una tabla con las frase más usadas y las menos mencionadas organizadas por categorías.

Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN. Registro de resultados

Categorías:

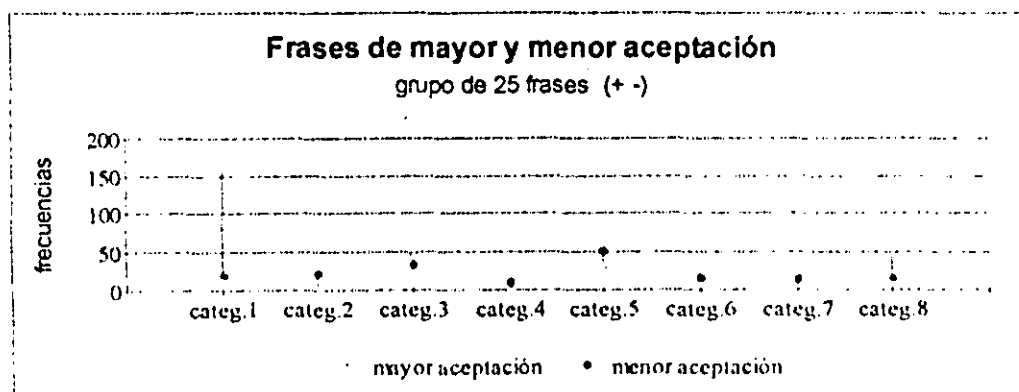
1. Enfoque centrado en el maestro
 2. Enfoque centrado en el alumno
 3. Enfoque centrado en el programa académico
 4. Enfoque centrado en la infraestructura
 5. Enfoque centrado en un criterio pragmático
 - 6) Enfoque centrado en la administración escolar
 - 7) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales
 - 8) Enfoque centrado en expresiones afectivas
- Di. Frases extraídas del discurso de los rectores.

Frases seleccionadas con mayor frecuencia		Frec.	Categ.	Frases seleccionadas con menor frecuencia		Frec.	Categ.
1.	Actitud hacia el trabajo por parte del maestro.	18	11	Seleccionar únicamente al 10% de los estudiantes, los mejores. Di.	2	2	
2.	Organización del trabajo en el aula	18	23	Cumplir con el calendario escolar. Di.	3	6	
3.	Se imparta la educación con eficacia	18	3	Evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades	3	1	
4.	Compromiso	18	4	Concluir en los tiempos establecidos	6	5	
5.	Conocimientos de los maestros	17	5	Educación para las masas	6	7	
6.	Conocer el curriculum	17	6	Habilidad oratoria	6	1	
7.	Relación teoría - práctica	17	7	Un ideal que no se alcanza. Di.	7	7	
8.	Impacto en la sociedad	17	8	Mucho trabajo	7	8	
9.	Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances. Di.	17	9	Grupos con pocos alumnos. Di.	7	6	
10.	Organización	17	10	Poder producir un premio Nobel. Di.	7	5	
11.	Incorporación constante de ideas y metas renovadoras en el proceso educativo. Di.	17	11	Todo lo que se puede cubrir dentro del curriculum	7	3	
12.	Para que haya una buena calidad educativa se necesita responsabilidad en el trabajo	16	12	Administración mucho más flexible	9	6	
13.	Preparar clases y planearlas con anticipación	16	13	Que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente	9	5	
14.	Participación del maestro	16	14	Programas oficiales	9	3	
15.	Constante actualización	16	15	Avance programático	9	3	
16.	Estrategias de actualización	16	16	Que se logren los objetivos en el tiempo establecido	9	3	
17.	Planes de estudio actualizados permanentemente. Di.	16	17	Retención de los alumnos	9	2	
18.	Aspectos metodológicos	16	18	Paciencia	10	8	
19.	Propósito definido	16	19	Éxito personal. Di.	10	5	
20.	Que la situación fuera: escuela para la vida y no escuela para la escuela	16	20	No solamente conocimiento sino que me ayude en forma personal	11	5	
21.	Que lo que se haga se tiene que hacer con ganas	16	21	Producción de libros y artículos científicos. Di.	11	5	
22.	Entusiasmo	16	22	Recursos materiales	11	4	
23.	Mejora de las condiciones de trabajo de los académicos. Di.	15	23	Evaluar a los alumnos	11	2	
24.	Maestros calificados	15	24	Capacidad para transmitir conocimientos	11	1	
25.	Materiales actualizados	15	25	Dejar el gis e involucrarse con otros elementos	11	1	

Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Tabla de frecuencias máximas y frecuencias mínimas en grupos extremos de 25 frases.

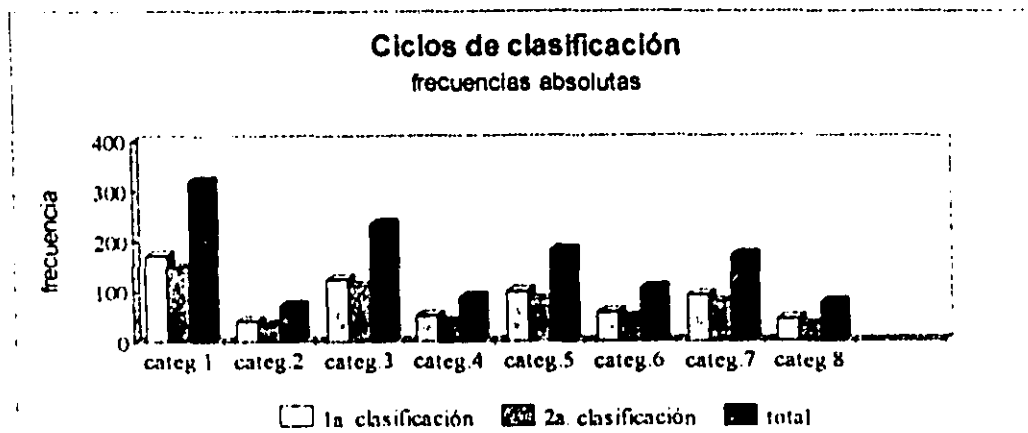
Las 25 Frases seleccionadas con mayor frecuencia			Las 25 Frases seleccionadas con menor frecuencia		
CATEGORÍA	FRECUENCIA	%	CATEGORÍA	FRECUENCIA	%
1	162	50%	1	20	10.5%
2	0	0%	2	22	11.5%
3	48	15%	3	34	18%
4	0	0%	4	11	6%
5	33	10%	5	54	28.5%
6	17	5%	6	19	10%
7	17	5%	7	13	7%
8	50	15%	8	17	9%
total	327	100%	total	190	100%



Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Participación porcentual de cada categoría con base en frecuencias absolutas (respuestas de aceptación).
Todas la frases consideradas.

CATEGORÍA	1ª CLASIF.	%	2ª CLASIF.	%	TOTAL	%	3ª. C.	%
1	173	25%	147	25%	320	25%	8	21%
2	41	6%	33	6%	74	6%	1	3%
3	125	18%	11	19%	236	19%	0	0%
4	50	7%	41	7%	91	7%	1	3%
5	99	14%	83	14%	182	14%	4	11%
6	59	9%	48	8%	107	8%	12	32%
7	92	13%	79	14%	171	14%	6	16%
8	44	6%	36	6%	80	6%	6	16%
total	683	100%	578	100%	1261	100%	38	100%



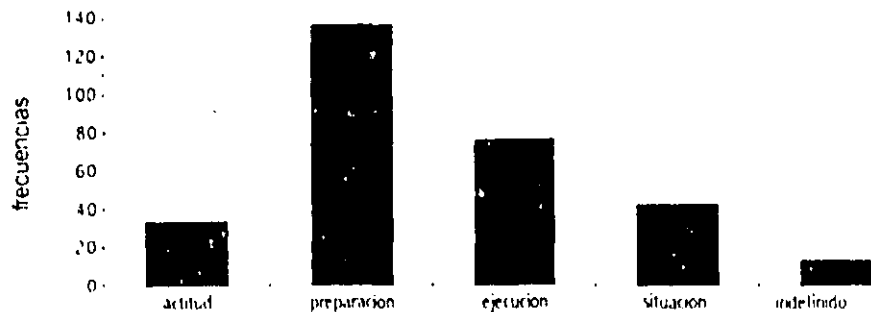
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Tabla de frecuencias de la categoría 1: "Enfoque centrado en el maestro"

FRASE NO.	POSICIÓN EN TABLA GENERAL	SUMA DE FRECUENCIAS CLASIFIC.	CONTENIDO
11	1	18	Actitud hacia el trabajo
14	6	17	Preparación profesional
5	12	16	Actitud hacia el trabajo
10	13	16	Ejecución del trabajo
12	14	16	Ejecución del trabajo
15	15	16	Preparación profesional
24	16	16	Preparación profesional
1	23	15	Situación laboral
21	24	15	Preparación profesional
6	32	14	Ejecución del trabajo
8	33	14	Preparación profesional
9	34	14	Indefinido
3	49	13	Ejecución del trabajo
13	50	13	Situación laboral
4	62	12	Preparación profesional
18	63	12	Preparación profesional
19	64	12	Situación laboral
23	65	12	Preparación profesional
2	74	11	Preparación profesional
16	75	11	Ejecución del trabajo
20	76	11	Preparación profesional
22	94	6	Ejecución del trabajo
17	97	3	Situación laboral

Frecuencias. Categoría 1

Enfoque centrado en el maestro

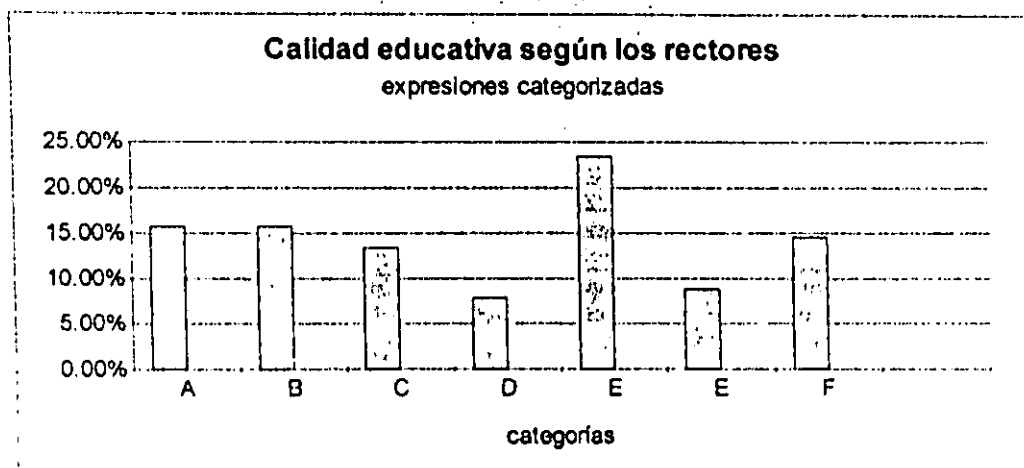


Representaciones sociales de la calidad educativa

PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Justificaciones verbales por ciclo de clasificación

PRIMERA CLASIFICACIÓN	SEGUNDA CLASIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN
"Utópicamente, marcan progreso, desarrollo, superación, puede haber avance, evolución."	"El mismo criterio. Las frases indispensables son más abarcativas que las otras."	posición dialéctica pensamiento categorial
"Hay unas cosas que son necesarias y otras cosméticas y no reales."	"Ahora pensé más en lo que pudiera definir calidad educativa."	enfoque en la definición
"Que abarcan un universo más amplio, no solo el alumno o el maestro, sino más en el ser humano, valores."	"El mismo criterio. Me fijé un poco más. En algunos antes dije si."	posición humanista pensamiento categorial
"Visión de una educación con calidad: educación completa, integral, humana y que respuesta a las necesidades de la sociedad. Formación omnilateral y humana y comparación con lo que no hay mediante el método de contrastación."	"El mismo criterio de clasificación y recordar la contrastación, encontrar asociación por subconjuntos de conceptos."	posición humanista pensamiento categorial
"Que se impliquen directamente para definir calidad educativa. Otros me quedan duda. Se requiere de muchísimos elementos."	"El mismo criterio. No puedes cambiar el concepto de calidad a nivel macro"	indefinido
"Esos aspectos son importantes para elevar la calidad de la educación"	"En algunos ya me cayó el veinte. Todos éstos son importantes si queremos elevar la calidad de la educación."	posición holística
"Porque las clasifique en organización, administración, características de los maestros, planes de estudio y sociedad"	"Por la organización, administración, conocimiento de la curricula y el impacto en la sociedad"	pensamiento categorial
"No le puse mucha atención al cuestionamiento"	"Le puse mucha atención ¿qué es lo que define a la calidad educativa? pensé que había cierta divergencia entre la primera y segunda ronda"	indefinido
"Para decir si, se apegan a lo que se busca a través de la educación"	"Para definir lo que es calidad es considerar muchos o todos los puntos involucrados, considerar todos aquellos elementos que hacen a la educación"	posición holística



Categorías:

- a) Enfoque centrado en el maestro
- b) Enfoque centrado en el alumno
- c) Enfoque centrado en el programa académico
- d) Enfoque centrado en la infraestructura
- e) Enfoque centrado en un criterio pragmático
- l) Enfoque centrado en la administración escolar
- g) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales
- h) Enfoque centrado en expresiones afectivas (inexistente)

Los distintos registros mostrados en este capítulo, ratifican el hallazgo de elementos nucleares de la calidad educativa, referidos a cualidades personales y profesionales del maestro (responsabilidad seriedad, profesionalismo, por una parte, y capacitación, por la otra), lo que empata plenamente con el registro de términos de mayor uso obtenido con la carta de Jacobi (capítulo 2).

En el capítulo final, se puntualizan las conclusiones obtenidas a través de los distintos análisis presentados.

Capítulo 5. Verificación de la centralidad. Conceptos nucleares.

"Hay unas cosas que son necesarias
y otras cosméticas, no reales"
(Entrevistado Grupo IA)

En esta sección se analizan los resultados de la prueba de clasificación. El material a clasificar consistió en aquellos términos y frases más constantes en la carta de Jacobi (capítulo 2), durante el segundo ciclo de clasificación. La decisión de considerar únicamente este ciclo es porque en él se ratifican las constantes de juicios referidos al concepto de calidad educativa en forma directa y compendiada antes del discurso explicativo más abierto, registrado en el tercer ciclo de asociación en la misma prueba. Así, si los términos e ideas aparecidas en el primer ciclo se mantienen presentes en el segundo y constituyen los puentes para la explicación posterior, se pueden considerar esos términos y juicios como conceptos inclusivos de términos nucleares que constituyen la estructura de la centralidad de la representación de calidad educativa. Con la prueba de clasificación se verificó esa centralidad, encontrando términos nucleares y términos secundarios, mediante el trabajo de sucesivas clasificaciones ejecutadas por los participantes. Cabe señalar que, por razones de accesibilidad, la prueba de clasificación sólo fue aplicada a los miembros del grupo IA, por tanto, este capítulo recoge las conclusiones concernientes al análisis de las producciones de dicho grupo. Obviamente, el material discursivo empleado en la prueba proviene también, en forma exclusiva, del mismo grupo, salvo aquellas frases categorizadas como *discurso ideológico* (Di): juicios expresados por los rectores.

15. Constante actualización	15-categ.1	9	0	7	2	16	2	1	15
16. Dejar el gis e involucrarse con otros elementos	16-categ.1	6	3	5	4	11	7		75

17. Evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades	17-categ.1	2	7	1	8	3	15	97	
18. Metodología	18-categ.1	7	2	5	4	12	6	63	
19. Recursos para hacer llegar información al maestro	19-categ.1	7	2	5	4	12	6	64	
20. Capacidad para transmitir conocimientos	20-categ.1	7	2	4	5	11	7	76	
21. Maestros calificados	21-categ.1	8	1	7	2	15	3	24	
22. Habilidad oratoria	22-categ.1	4	5	2	7	6	12	94	
23. Contenidos de la actualización	23-categ.1	6	3	6	3	12	6	1	65
24. Estrategias de actualización	24-categ.1	9	0	7	2	16	2	1	16
25. Alumnos con asistencia regular a clases Di.	1-categ.2	7	2	7	2	14	4	35	
26. Seleccionar únicamente al 10% de los estudiantes, los mejores Di.	2-categ.2	1	8	1	8	2	16	99	
27. Evaluar a los alumnos	3-categ.2	6	3	5	4	11	7	1	77
28. Que el alumno produzca beneficios propios	4-categ.2	8	1	5	4	13	5	51	
29. Alumnos que aprovechan	5-categ.2	8	1	5	4	13	5	52	
30. Retención de los alumnos	6-categ.2	5	4	4	5	9	9	83	
31. Que se adecue a los alumnos, a las características de los alumnos	7-categ.2	6	3	6	3	12	6	66	
32. Creación de nuevos planes y programas de estudio o modificación de los vigentes Di.	1-categ.3	6	3	6	3	12	6	67	
33. Planes de estudio actualizados permanentemente Di.	2-categ.3	9	0	7	2	16	2	17	
34. Revisión de los contenidos de los programas por expertos externos e internos Di.	3-categ.3	7	2	7	2	14	4	36	
35. Fenómeno tripartito: sistematización del programa de enseñanza, actualización de conocimientos y habilidades y aportación de nuevos métodos de producción y análisis Di.	4-categ.3	8	1	6	3	14	4	37	
36. Que se logren los objetivos en el tiempo establecido	5-categ.3	3	6	3	6	9	9	84	
37. Adecuación del programa	6-categ.3	8	1	6	3	14	4	38	
38. Materiales actualizados	7-categ.3	8	1	7	2	15	3	25	
39. Organización del trabajo en el aula	8-categ.3	9	0	9	0	18	0	2	
40. Avance programático	9-categ.3	4	5	4	5	9	9	85	
41. Expresión libre en cuanto al manejo de contenidos	10-categ.3	7	2	6	3	13	5	53	
42. Fundamentación pedagógica	11-categ.3	8	1	7	2	15	3	26	
43. Aspectos metodológicos	12-categ.3	9	0	7	2	16	0	18	
44. Programas oficiales	13-categ.3	5	4	4	5	9	9	86	
45. Propósito definido	14-categ.3	8	1	8	1	16	2	19	
46. Planes de estudio	15-categ.3	6	3	6	3	12	6	68	
47. Relación teoría - práctica	16-categ.3	9	0	8	1	17	1	7	

48. Todo lo que se puede cubrir dentro del currículum	17-categ.3	4	5	3	6	7	11		89
49. Buena currícula	18-categ.3	7	2	7	2	14	4		39
50. Aumento de acervos bibliográficos Di.	1-categ.4	7	2	7	2	14	4	1	40
51. Equipamiento de aulas, talleres y laboratorios Di.	2-categ.4	7	2	7	2	14	4		41
52. La institución ofrece elementos de information	3-categ.4	8	1	5	4	13	5		54
53. Recursos y materiales necesarios	4-categ.4	8	1	5	4	13	5		55
54. Recursos financieros	5-categ.4	7	2	7	2	14	4		42
55. Recursos materiales	6-categ.4	7	2	4	5	11	7		78
56. Material pedagógico	7-categ.4	6	3	6	3	12	6		69
57. Éxito personal Di.	1-categ.5	6	3	4	5	10	8		81
58. Producción de libros y artículos científicos Di.	2-categ.5	6	3	5	4	11	7		79
59. Poder producir un premio Nobel Di.	3-categ.5	4	5	3	6	7	11		90
60. Participación de los alumnos en medios de trabajo Di.	4-categ.5	6	3	6	3	12	6		70
61. Conocer qué es lo que los sectores productivos y la propia sociedad está exigiendo de las universidades Di.	5-categ.5	8	1	6	3	14	4		43
62. Mantenerse siempre en sincronía con las expectativas, demandas y requerimientos del entorno Di.	6-categ.5	8	1	6	3	14	4		44
63. Que la situación fuera: escuela para la vida y no escuela para la escuela	7-categ.5	8	1	8	1	16	2	1	20
64. Temática vinculada al perfil de egreso	8-categ.5	6	3	6	3	12	6	1	71
65. Concluir en los tiempos establecidos	9-categ.5	4	5	2	7	6	12		96
66. Que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente	10-categ.5	5	4	4	5	9	9		87
67. No solamente conocimiento, sino que me ayude en forma personal	11-categ.5	6	3	5	4	11	7		80
68. Se imparte la educación con eficacia	12-categ.5	9	0	9	0	18	0		3
69. Prácticas laborales	13-categ.5	7	2	6	3	13	5		56
70. Impacto en la sociedad	14-categ.5	9	0	8	1	17	1	2	8
71. Que el programa resuelva necesidades sociales	15-categ.5	7	2	5	4	12	6		72
72. Grupos con pocos alumnos Di.	1-categ.6	5	4	2	7	7	11		91
73. Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances Di.	2-categ.6	9	0	8	1	7	1	1	9
74. Cumplir con el calendario escolar Di	3-categ.6	2	7	1	8	3	15		98
75. Organización	4-categ.6	9	0	8	1	17	1	5	10
76. Administración mucho más flexible	5-categ.6	5	4	4	5	9	9	1	88
77. Administración	6-categ.6	8	1	7	2	15	3	5	27
78. Anticipar los recursos que se van a emplear	7-categ.6	7	2	7	2	14	4		45
79. Estructura del sistema	8-categ.6	8	1	5	4	13	5		57

									95
80. Modelo organizacional	9-categ.6	6	3	6	3	12	6		73
81. Un ideal que no se alcanza Di.	1-categ.7	4	5	3	6	7	11	1	93
82. El nivel más alto en todos los aspectos, no solo en cuanto a lo académico, sino también en la formación de personas Di.	2-categ.7	8	1	7	2	15	3		28
83. Que las instituciones rescaten los valores Di.	3-categ.7	7	2	7	2	14	4	1	46
84. Incorporación constante de ideas y metas renovadoras en el proceso educativo Di.	4-categ.7	9	0	8	1	17	1	1	11
85. Valores	5-categ.7	8	1	7	2	15	3	1	29
86. Mucha honestidad	6-categ.7	8	1	7	2	15	3		30
87. Dar importancia a lo que tiene	7-categ.7	8	1	6	3	14	4		47
88. Calidad de vida	8-categ.7	9	0	6	3	15	3		31
89. Evolución continua	9-categ.7	7	2	7	2	14	4		48
90. Continua innovación	10-categ.7	7	2	6	3	13	5	1	58
91. Acto reflexivo	11-categ.7	7	2	6	3	13	5		59
92. Educación para las masas	12-categ.7	3	6	3	6	6	12		95
93. Interés en superarse	13-categ.7	7	2	6	3	13	5	1	60
94. Empieza en casa	1-categ.8	7	2	6	3	13	5		61
95. Mucho trabajo	2-categ.8	4	5	3	6	7	11	2	92
96. Que lo que se haga, se tiene que hacer con ganas	3-categ.8	9	0	7	2	16	2		21
97. Entusiasmo	4-categ.8	9	0	7	2	16	2	1	22
98. Compromiso	5-categ.8	9	0	9	0	18	0	3	4
99. Paciencia	6-categ.8	6	3	4	5	10	8		82
		683	208	578	313	1261	521		si 25
TOTAL		76%	24%	65%	35%	70%	30%		no 74

Como se aprecia en los porcentajes finales hay una constancia en los índices de aceptación y rechazo de los términos considerados esenciales y de los no esenciales en los dos primeros ciclos de clasificación (casi tres cuartas partes de las frases son consideradas esenciales, y sólo una corta parte del conjunto de frases se rechaza). En el tercer ciclo, el proceso es más selectivo y por el contrario, sólo una cuarta parte de las frases son aceptadas, en tanto que el resto es rechazado. Es claro que el conjunto de frases a clasificar no es el mismo en todos los ciclos, por el contrario en cada fase fue disminuyendo, lo que

sugiere, durante el tercer ciclo un particular esmero de los participantes para determinar los elementos clave de la definición de calidad educativa.

Los términos más constantes en la clasificación se refieren principalmente a la actitud de los maestros hacia su trabajo, compromiso personal, conocimiento y aspectos referidos a la organización escolar.

En la siguiente página se presenta una tabla con las frase más usadas y las menos mencionadas organizadas por categorías.

Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN. Registro de resultados

Categorías:

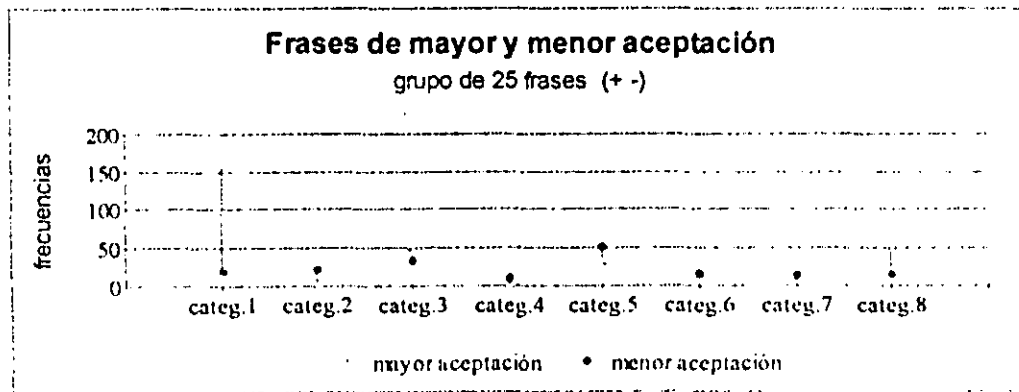
- | | |
|---|--|
| 1. Enfoque centrado en el maestro
2. Enfoque centrado en el alumno
3. Enfoque centrado en el programa académico
4. Enfoque centrado en la infraestructura
5. Enfoque centrado en un criterio pragmático | 6) Enfoque centrado en la administración escolar
7) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales
8) Enfoque centrado en expresiones afectivas
Di. Frases extraídas del discurso de los rectores. |
|---|--|

Frasas seleccionadas con mayor frecuencia	Frec.	Categ.	Frasas seleccionadas con menor frecuencia	Frec.	Categ.
1. Actitud hacia el trabajo por parte del maestro.	18	11	Seleccionar únicamente al 10% de los estudiantes, los mejores. Di.	2	2
2. Organización del trabajo en el aula	18	23	Cumplir con el calendario escolar. Di.	3	6
3. Se imparta la educación con eficacia	18	3	Evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades	3	1
4. Compromiso	18	4	Concluir en los tiempos establecidos	6	5
5. Conocimientos de los maestros	17	9	Educación para las masas	6	7
6. Conocer el curriculum	17	6	Habilidad oratoria	6	1
7. Relación teoría - práctica	17	7	Un ideal que no se alcanza. Di.	7	7
8. Impacto en la sociedad	17	8	Mucho trabajo	7	8
9. Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances. Di.	17	6	Grupos con pocos alumnos. Di.	7	6
10. Organización	17	10	Poder producir un premio Nobel. Di.	7	5
11. Incorporación constante de ideas y metas renovadoras en el proceso educativo. Di.	17	7	Todo lo que se puede cubrir dentro del curriculum	7	3
12. Para que haya una buena calidad educativa se necesita responsabilidad en el trabajo	16	12	Administración mucho más flexible	9	6
13. Preparar clases y planearlas con anticipación	16	13	Que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente	9	5
14. Participación del maestro	16	14	Programas oficiales	9	3
15. Constante actualización	16	15	Avance programático	9	3
16. Estrategias de actualización	16	16	Que se logren los objetivos en el tiempo establecido	9	3
17. Planes de estudio actualizados permanentemente Di.	16	17	Retención de los alumnos	9	2
18. Aspectos metodológicos	16	18	Paciencia	10	8
19. Propósito definido	16	19	Éxito personal Di.	10	5
20. Que la situación fuera: escuela para la vida y no escuela para la escuela	16	20	No solamente conocimiento sino que me ayude en forma personal	11	5
21. Que lo que se haga se tiene que hacer con ganas	16	21	Producción de libros y artículos científicos Di.	11	5
22. Entusiasmo	16	22	Recursos materiales	11	4
23. Mejora de las condiciones de trabajo de los académicos Di	15	23	Evaluar a los alumnos	11	2
24. Maestros calificados	15	24	Capacidad para transmitir conocimientos	11	1
25. Materiales actualizados	15	25	Dejar el gis e involucrarse con otros elementos	11	1

Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Tabla de frecuencias máximas y frecuencias mínimas en grupos extremos de 25 frases.

Las 25 Frases seleccionadas con mayor frecuencia			Las 25 Frases seleccionadas con menor frecuencia		
CATEGORÍA	FRECUENCIA	%	CATEGORÍA	FRECUENCIA	%
1	162	50%	1	20	10.5%
2	0	0%	2	22	11.5%
3	48	15%	3	34	18%
4	0	0%	4	11	6%
5	33	10%	5	54	28.5%
6	17	5%	6	19	10%
7	17	5%	7	13	7%
8	50	15%	8	17	9%
total	327	100%	total	190	100%



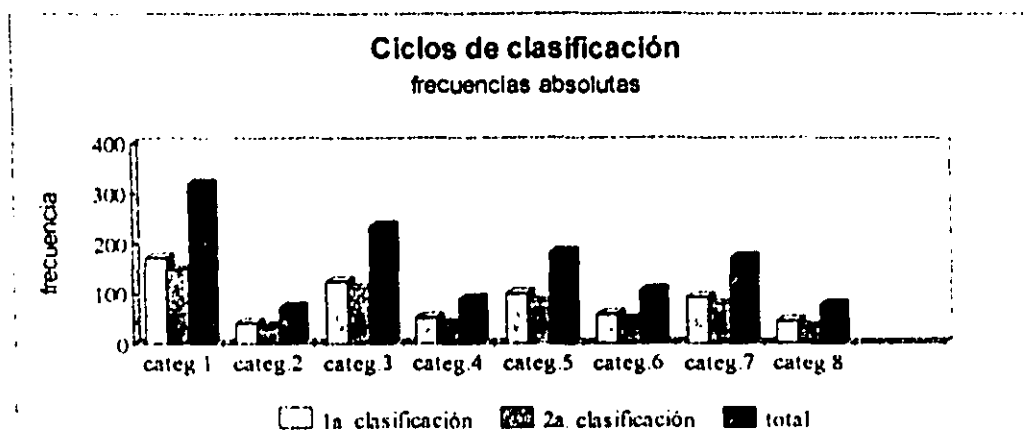
Representaciones sociales de la calidad educativa

PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Participación porcentual de cada categoría con base en frecuencias absolutas (respuestas de aceptación).

Todas la frases consideradas.

CATEGORIA	1ª CLASIF.	%	2ª CLASIF.	%	TOTAL	%	3ª. C.	%
1	173	25%	147	25%	320	25%	8	21%
2	41	6%	33	6%	74	6%	1	3%
3	125	18%	11	19%	236	19%	0	0%
4	50	7%	41	7%	91	7%	1	3%
5	99	14%	83	14%	182	14%	4	11%
6	59	9%	48	8%	107	8%	12	32%
7	92	13%	79	14%	171	14%	6	16%
8	44	6%	36	6%	80	6%	6	16%
total	683	100%	578	100%	1261	100%	38	100%



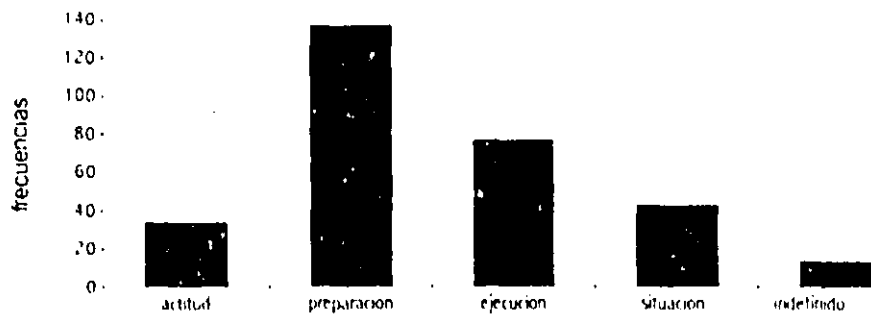
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Tabla de frecuencias de la categoría 1: "Enfoque centrado en el maestro"

FRASE NO.	POSICION EN TABLA GENERAL	SUMA DE FRECUENCIAS CLASE	CONTENIDO
11	1	18	Actitud hacia el trabajo
14	6	17	Preparación profesional
5	12	16	Actitud hacia el trabajo
10	13	16	Ejecución del trabajo
12	14	16	Ejecución del trabajo
15	15	16	Preparación profesional
24	16	16	Preparación profesional
1	23	15	Situación laboral
21	24	15	Preparación profesional
6	32	14	Ejecución del trabajo
8	33	14	Preparación profesional
9	34	14	Indefinido
3	49	13	Ejecución del trabajo
13	50	13	Situación laboral
4	62	12	Preparación profesional
18	63	12	Preparación profesional
19	64	12	Situación laboral
23	65	12	Preparación profesional
2	74	11	Preparación profesional
16	75	11	Ejecución del trabajo
20	76	11	Preparación profesional
22	94	6	Ejecución del trabajo
17	97	3	Situación laboral

Frecuencias. Categoría 1

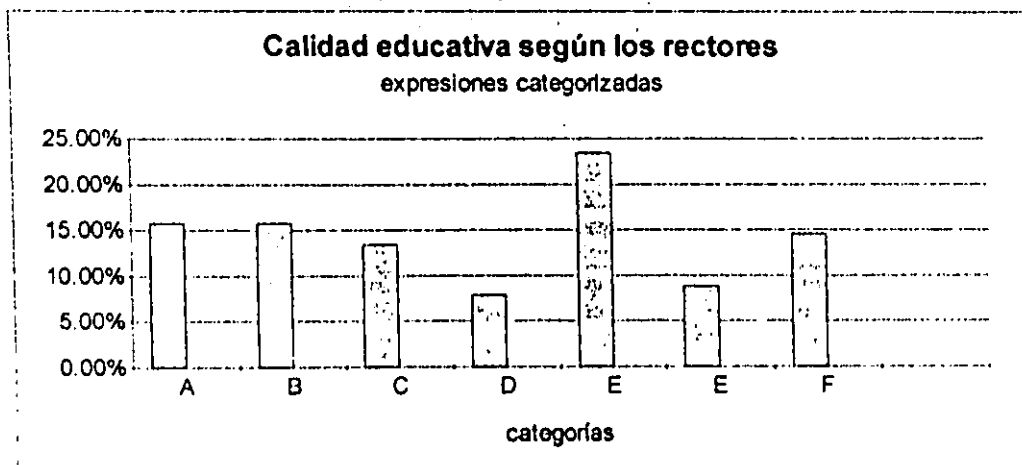
Enfoque centrado en el maestro



Representaciones sociales de la calidad educativa
PRUEBA DE CLASIFICACIÓN

Justificaciones verbales por ciclo de clasificación

PRIMERA CLASIFICACIÓN	SEGUNDA CLASIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN
"Utópicamente, marcan progreso, desarrollo, superación, puede haber avance, evolución."	"El mismo criterio. Las frases indispensables son más abarcativas que las otras."	posición dialéctica pensamiento categorial
"Hay unas cosas que son necesarias y otras cosméticas y no reales."	"Ahora pensé más en lo que pudiera definir calidad educativa.."	enfoque en la definición
"Que abarcan un universo más amplio, no solo el alumno o el maestro, sino más en el ser humano, valores."	"El mismo criterio. Me fijé un poco más. En algunos antes dije si." •	posición humanista pensamiento categorial
"Visión de una educación con calidad: educación completa, integral, humana y que respuesta a las necesidades de la sociedad. Formación omnilateral y humana y comparación con lo que no hay mediante el método de contrastación."	"El mismo criterio de clasificación y recordar la contrastación, encontrar asociación por subconjuntos de conceptos."	posición humanista pensamiento categorial
"Que se implican directamente para definir calidad educativa Otros me quedan duda Se requiere de muchísimos elementos "	"El mismo criterio. No puedes cambiar el concepto de calidad a nivel macro"	indefinido
"Esos aspectos son importantes para elevar la calidad de la educación "	"En algunos ya me cayó el veinte Todos éstos son importantes si queremos elevar la calidad de la educación."	posición holística
"Porque las clasifique en organización, administración, características de los maestros, planes de estudio y sociedad "	"Por la organización, administración, conocimiento de la curricula y el impacto en la sociedad "	pensamiento categorial
"No le puse mucha atención al cuestionamiento "	"Le puse mucha atención ¿qué es lo que define a la calidad educativa? pensé que habia cierta divergencia entre la primera y segunda ronda	indefinido
"Para decir si, se apegan a lo que se busca a través de la educación "	"Para definir lo que es calidad • considerar muchos o todos los puntos involucrados, considerar todos aquellos elementos que hacen a la educación"	posición holística



Categorías:

- a) Enfoque centrado en el maestro
- b) Enfoque centrado en el alumno
- c) Enfoque centrado en el programa académico
- d) Enfoque centrado en la infraestructura
- e) Enfoque centrado en un criterio pragmático
- l) Enfoque centrado en la administración escolar
- g) Enfoque centrado en criterios filosóficos y morales
- h) Enfoque centrado en expresiones afectivas (inexistente)

Los distintos registros mostrados en este capítulo, ratifican el hallazgo de elementos nucleares de la calidad educativa, referidos a cualidades personales y profesionales del maestro (responsabilidad seriedad, profesionalismo, por una parte, y capacitación, por la otra), lo que empata plenamente con el registro de términos de mayor uso obtenido con la carta de Jacobi (capítulo 2).

En el capítulo final, se puntualizan las conclusiones obtenidas a través de los distintos análisis presentados.

Capítulo 6. Discusión y conclusiones.

"Lo que no entiendo es qué conclusiones
puedas sacar, cómo la relación entre palabras
te pueda llevar a algo ... "

(Entrevistado Grupo IIA)

Un repaso inicial de las conclusiones de los capítulos precedentes permite reconocer diversos elementos del objeto de estudio analizados en este trabajo y diferentes niveles de interpretación. Por eso se consideró necesario ubicar las conclusiones generales y los comentarios finales en apartados que pudieran incluir dichas conclusiones, sin perder la especificidad del contexto de donde fueron derivadas.

En el primero de esos apartados, tal como fue su presentación simultánea a lo largo del estudio, se reflexiona acerca de los dos grandes ejes que guiaron la actividad de investigación, es decir, los presupuestos teóricos y la metodología utilizada.

Ya propiamente en referencia a las conclusiones del estudio, se resumen aquellas en torno a los grupos bajo estudio y en especial se presentan las respuestas a las formulaciones planteadas en el diseño inicial, es decir, tanto lo concerniente a los aspectos estructurales de la representación (contenidos de la representación y elementos de centralidad), como lo relacionado con una interpretación psicosocial de esos mismos referentes. Finalmente, se discute sobre aspectos pragmáticos del estudio relacionados con su uso posible en tareas de evaluación institucional.

El binomio metodología - marco teórico

Lo más característico de la metodología de investigación empleada fue el ejercicio de "ida y vuelta" con el manejo de datos obtenidos, propio de una *teoría de campo*. Una vez compilados y analizados los datos iniciales, esos mismos datos constituyeron el contenido del siguiente instrumento o técnica aplicada. Así, la Carta de Jacobi, aportó las frases necesarias para la prueba de clasificación y, al mismo tiempo, las categorías de pregunta que guiaron la entrevista semi - estructurada. Esto dio certidumbre para considerar que los participantes reflexionaban sobre sus propias producciones discursivas. Los contenidos (excepción hecha del llamado discurso ideológico de los rectores) fueron en todo momento las propias producciones de los involucrados, lo que constituyó, entre otras cosas, un aporte metodológico a la verificación de la centralidad. Para los participantes, como grupo, cada nueva exigencia definitoria del concepto de calidad educativa representó una reflexión selectiva sobre material lingüístico mentalmente procesado, aunque con diferente presentación.

Desde la descripción del diseño de la investigación fue clara la postura de no dirigir el estudio teniendo una idea preconcebida, o al menos no usándola como guía de trabajo, referida al concepto de calidad educativa. Ello, porque no representaba ningún interés teórico o práctico el contraste de las ideas de los grupos estudiados con las del autor. El objetivo del estudio estuvo centrado siempre en las producciones de los grupos elegidos.

En todo momento, se mantuvo una constante referencia a la metodología y al marco teórico como ejes del trabajo de investigación. Hay una importante consideración respecto

a la relación entre ambos. La metodología empleada corresponde a la que tradicionalmente se aplica en el estudio de las representaciones sociales, es decir, la recopilación de material discursivo mediante entrevistas y con otras técnicas más novedosas, como en este caso la carta de asociación. Después, independientemente de su manera de producción, el material discursivo fue sometido al tratamiento de análisis de datos. A este propósito, se empleó la tradicional técnica de análisis de contenido (y algunas más como la de dominios, de mayor uso en análisis estructurales), dejando al margen técnicas más sofisticadas como la del análisis de similitud o la de análisis de correspondencias. La decisión de no usar estas últimas, pese a que representan una forma de superar algunas de las críticas a los métodos que usan los estudios sobre representaciones sociales porque incorporan procesamientos estadísticos de análisis multidimensional de tipo factorial, se debió a que no era necesario desde el punto de vista de los presupuestos teóricos y porque los métodos que implican un tratamiento estadístico son más apropiados para grupos de estudio amplios, lo que no fue el caso de esta investigación.

Conviene resaltar que, desde el punto de vista de la aplicación de la metodología, una manera de protegerse contra la posible tendencia a hacer del análisis de los datos recopilados un mero ejercicio especulativo, fue una actividad de triangulación, aplicando distintos instrumentos y varias técnicas de análisis de datos. Además, la interpretación de dichos datos y las referencias teóricas relacionadas con esa interpretación, se presentaron simultáneamente con los correspondientes elementos discursivos, aún a riesgo, como se asentó en su momento, de hacer demasiado cansada la lectura de los capítulos. La intención

fue aminorar al máximo posible el componente subjetivo que generalmente acompaña a las técnicas interpretativas mostrando palmariamente la relación entre datos e interpretación.

Otro aspecto de la relación entre marco teórico y método, presente en el trabajo, se refiere a que los objetivos del mismo y las técnicas empleadas para cumplirlos son más afines a una visión descriptiva de la representación social, es decir, con más interés en el contenido de la representación que en el proceso social de su producción. Esta posible caracterización del trabajo como descriptivo es, en general, justa, pero no totalmente cierta. El propio diseño del estudio estableció la comparación de grupos y por tanto, fue considerada la inserción social de dichos grupos, lo que significa que no se dejó al margen del estudio el interés por la influencia socioestructural en la construcción de las representaciones sociales. Es cierto que sólo en casos esporádicos se expuso cómo esas diferencias sociales entre los grupos engendran diferencias entre sus representaciones sociales respecto a la calidad educativa, pero ello se debió al hecho de mantener un mínimo rigor metodológico. En efecto, con los datos disponibles, elaborar explicaciones sobre el proceso de producción de las representaciones sociales entre los grupos hubiera sido un mera cogitación sin sustento sólido. Pese a que los resultados reflejan más los contenidos representacionales encontrados en los grupos de estudio no debe concluirse que el trabajo se ubica en la tradición cognitivista del estudio del pensamiento social. Si bien los capítulos 3 y 5 abordan más la parte estructural de la representación, el capítulo 4 hace evidente un interés teórico que rebasa la simple descripción de elementos cognitivos intraindividuales de los grupos. El uso de patrones estadísticos como el conteo de

frecuencias absolutas empleado en el capítulo 4 es un recurso de ubicación de categorías y establecimiento de su peso relativo, pero no representan mediciones absolutas para determinar el valor del material discursivo. Debe enfatizarse que la apreciación de los datos no fue hecha considerando un criterio acumulativo. Antes bien, se hicieron inferencias sobre aspectos simbólicos del contenido discursivo, lo que mantiene congruencia con los presupuestos teóricos.

También relacionado con la metodología es el hecho de cierta perversión involuntaria en el manejo de los datos propiciada por la misma técnica de recolección y que consiste en provocar cierta *homogeneización de las respuestas* proporcionadas por los participantes (Ibañez, 1994), dando la falsa idea de un consenso real, es decir la imagen de una representación suficientemente integrada y compartida por los miembros de un grupo. Nuevamente, la única protección contra esta posible fuente de invalidez fue la variación de los instrumentos aplicados.

Además, contra la posible crítica - frecuente en el campo - referida a que un mismo término recopilado pueda tener significados muy diversos para distintas personas y aún para una misma persona en distintas situaciones, cabe replicar que los términos registrados durante la aplicación de la carta asociativa fueron nuevamente confrontados en su contexto semántico durante las entrevistas y, otra vez, puestos a consideración de los propios participantes en la prueba de clasificación.

Finalmente, aunque no fueron presentadas en los capítulos constitutivos de este reporte, es importante destacar las opiniones favorables de los entrevistados respecto a la técnica de

entrevista telefónica principalmente empleada en la recopilación de los datos. Ésta, constituyó una técnica ágil y económica, que permitió un fácil acceso a los participantes.

"Mira, la verdad es que creo que encontraste una muy buena técnica porque para que alguien te dé un tiempo en la universidad o en la calle o donde decidas hacerlo es muy difícil, no sé... me parece muy bien, sobre todo eso de que digas el horario ¿no? si has hablado a cualquier otro horario no me encuentras (...) me la voy a fusilar ¡eh!"
(entrevistada grupo IIA)

Sin duda, dicha técnica puede significar una alternativa interesante en algunos programas de investigación enfocados al análisis del discurso. En este sentido, la aplicación telefónica de la carta de Jacobi permitió diferenciar cada cadena asociativa. De haberse mostrado el formato de la carta a los entrevistados, podrían haberse "contaminado" las sucesivas asociaciones porque los participantes habrían visto todo el material discursivo emitido antes y en una distribución determinada a un mismo tiempo, dando lugar probablemente, a la simple repetición de alguno de los términos anotados o elaborando nuevas asociaciones a partir de ese material y no propiamente de la cadena de asociación propuesta. Todo ello, sin la posibilidad de control por parte del entrevistador. Esta explicación no debe sugerir una concepción mecanicista de la aplicación del instrumento y menos aún de los presupuestos teóricos que la sustentan (Abrie, 1994). El hecho es que una aplicación rigurosa del instrumento permitiría reconocer aspectos estructurales de la representación, mostrando las tendencias asociativas ligadas al concepto de calidad educativa. La realización de entrevistas, llevada a cabo en forma posterior, permitió la expresión de los juicios de los participantes con mayor soltura. Adicionalmente, debe considerarse como un eficaz atenuante de la rigidez inherente a instrumentos de

asociación prefijados como la carta de Jacobi, el que las cadenas de asociación fueron invariablemente construidas por los comunicantes, con su propio discurso. Esto último es en particular significativo porque sin duda, aunque la aplicación de la prueba de asociación podría resultar cansada para los respondentes, retomar sus producciones le imprimió a la tarea un cierto reconocimiento psicológico de los mismos, incitándolos a continuar sus asociaciones en un intento más explicativo de sus juicios. Es como si cada nuevo avance les exigiera argumentar más su respuesta inicial, en un ejercicio de búsqueda de congruencia al interior de su discurso.

Una observación destacable concierne al registro de la actividad meta - cognitiva de los participantes: el sujeto mismo monitorea sus respuestas con relación a las expectativas que tiene del entrevistador y del tipo de interrogatorio. Así, pudo advertirse que en términos generales, el grupo de psicólogos se mostraba inicialmente defensivo, haciendo señalamientos sobre su conocimiento de técnicas de entrevista ("*... es como en el psicoanálisis*" "*... ah, asociación libre, vamos*"). Entre los entrevistados del grupo IA (normalistas), ligados al campo educativo y conocedores del antecedente académico del entrevistador, todo su discurso fue elaborado mediante alocuciones pedagógicas. Por último, aunque puede ser más una conjetura que un hecho demostrado, el grupo de catedráticos, visto en conjunto, desarrolló su participación jugando un doble rol: el de entrevistado y el de catedrático de la institución. Debido a ello, algunos miembros del grupo, al tiempo de responder al interrogatorio, dedicaron también su atención a monitorear la forma en que el entrevistador (*alumno*) llevaba a cabo la conducción de la

entrevista y la aplicación de otros instrumentos, imprimiendo a la sesión de trabajo, en algunos momentos, la apariencia de un ejercicio de entrenamiento del tesista. Metodológicamente, la manera de salvar este escollo fue confrontar al entrevistado con alguna de sus afirmaciones previas que pudiera parecer, aún sin serlo, contradictoria con su juicio actual, por lo que el entrevistado tendría que concentrarse en su justificación argumental y "entrar", nuevamente, al flujo normal de la entrevista.

Otro aspecto meta - cognitivo registrado, de interés metodológico, fue el monitoreo que realizaron algunos entrevistados, no ya de la aplicación de los instrumentos por parte del entrevistador, sino del contenido de la entrevista, del curso argumental y objetivos de las sucesivas preguntas: "*... yo trataba de ver cuál era la lógica de tu interrogatorio, hacia dónde me querías llevar.*" (entrevistado grupo IB)

Es pertinente señalar que el grupo IA (normalistas) mostró una mayor disposición a completar los tres ciclos de asociación, en tanto que el grupo IIA (psicólogos), familiarizados con la aplicación de pruebas, fueron reticentes al llegar al tercer ciclo, presentando evasivas para continuar: "*no se me ocurre nada*", "*¿vamos a seguir haciendo arbolitos?*". En este último caso, su actitud volvió a ser cooperadora en la siguiente tarea de entrevista.

La representación social de la calidad educativa en los grupos de estudio

En el capítulo 2 se formuló una pregunta clave para esta investigación: ¿Los resultados son concluyentes de la existencia de una representación social de la calidad educativa en los grupos estudiados? Y derivado de la respuesta: ¿Acaso se determinó una representación social en cada uno de ellos, o sólo en alguno? En caso afirmativo, ¿Cuál es su contenido representacional, especialmente su núcleo figurativo y cómo se caracterizan en virtud de ese contenido los distintos grupos? ¿Cómo operan la objetivación y el anclaje en los grupos así caracterizados? Por último: ¿Qué relación existe entre los resultados obtenidos y los indicadores de calidad para la evaluación institucional?

Aquí, otra vez, es necesario recurrir al marco teórico. Efectivamente, un apego estricto a algunos elementos de la definición de "representación social" dificultarían su reconocimiento en el contenido discursivo recopilado, en particular la referencia a que una representación social constituye una forma de pensamiento vital para el grupo reflexivo (Wagner, 1994) y que todos los elementos de la representación (tales como el esquema figurativo y las actitudes) presentan el suficiente grado de estructuración para concluir que se trata efectivamente de una representación social (Ibañez, 1994).

Ambas exigencias teóricas - que no son las únicas - constituyen referentes para estimular la rigurosidad en los estudios sobre representaciones sociales, pero no deben situarse como requisito inevitable para certificar un objeto social como representación social.

En primer lugar, ya quedó dicho (Cap.1) que el concepto representación social no acepta una definición en términos operacionales, a partir de cuyo establecimiento simplemente se empaten sus elementos categoriales con las características del objeto bajo estudio. Por otra parte, también se señaló que el concepto de representación social hace referencia tanto a productos culturales como a procesos sociales. Si una representación social no tiene sus elementos *suficientemente* (?) estructurados, sino que presentan formas más o menos articuladas correspondientes a una fase de desarrollo como pensamiento social, esto no desconoce el hecho de su función social: ser espacios de comunicación social y estimuladores de los mismos, permitir la discusión de nuevos temas relevantes al grupo, propiciar las relaciones intergrupales como parte del sentido de identidad y ser fuentes de legitimación social.

Con respecto a que los contenidos de la representación deban ser vitales al grupo social, conviene precisar, que el significado de lo vital debe darse no en el sentido de lo primordial, sino de lo pertinente para la vida diaria.

Un elemento de las representaciones sociales que resulta básico es que las mismas son siempre la representación de *algo* que construye *alguien*: un grupo o categoría social (Ibañez, 1994). Al respecto, se han anotado diferencias y semejanzas en las producciones discursivas de cuatro grupos que, por método se han separado para su análisis. El hallazgo de dichas diferencias discursivas no deriva de la distribución procedimental de los participantes, ya que éstos se encontraban congregados naturalmente. Por tanto, la convergencia de sus juicios se deriva de su propia composición social como grupo natural

Su representación social de la calidad educativa, está asociada a su identidad de grupo. Se registraron elementos comunes entre el grupo IA (principalmente profesores normalistas), entre el grupo IIA (psicólogos) y en forma menos acentuada - quizás el único factor manifiestamente ubicado fue una mayor articulación discursiva y más ejercicio metacognitivo- entre los grupos IB y IIB (catedráticos)

Así, puede afirmarse que se encontraron elementos suficientes para determinar representaciones sociales en los grupos IA y IIA y no en los grupos IB y IIB. Es claro que ello no significa que no existan en estos dos últimos grupos, pero la actividad investigativa fue limitada en su estudio (esencialmente debió haberse entrevistado a otros miembros de los grupos). Cabe precisar, sin embargo, que el tipo de representación corresponde más a la categoría de proceso, que a la de producto; ambas explicadas más arriba. Al parecer, aunque hay una constante comunicación respecto a temas que se incorporan en la categoría de calidad educativa, entre los miembros del grupo no se ha dado una abierta discusión sobre el concepto que integre mayor consistencia a su pensamiento colectivo.

El contenido de la representación.

El núcleo figurativo de la representación social de la calidad educativa es común a todos los grupos estudiados y lo constituye la figura del maestro. Pero en cada uno de los grupos, sus diferencias conceptuales sobre este objeto son marcadas. Así, la figura del

maestro entre el grupo de psicólogos aparece construida con una base positivista ligada a una lógica de mercado. Como grupo se ven a sí mismos, predominantemente, desde la mira de su inserción en el mercado laboral, por eso juzgan la calidad en términos de eficacia: lo que invierten como estudiantes - no sólo lo económico - y el producto que reciben, es decir, el conocimiento técnico acumulado (técnicas terapéuticas). En este sentido, para el grupo, la educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan en los tiempos establecidos lo que se supone que deben aprender. El maestro es la figura responsable de hacerlo.

En los grupos IB y IIB (catedráticos) la figura del maestro aparece asociada íntimamente con las formas de organización escolar y curricular que impriman relevancia al proceso educativo. Una relevancia no sólo de tipo personal, sino social, en los contenidos educativos y en las actividades docentes. Entre los participantes en el estudio, es el grupo que más acentúa el carácter social de las acciones de mejoramiento de la educación.

El grupo IA (profesores normalistas) construye su representación de calidad educativa sobre la base de un pensamiento humanista - racionalista. En efecto, una constante en sus juicios es la ponderación del hombre - el maestro - como valor supremo. El acento humanista, de carácter abstracto, se pone en las cualidades humanas a resaltar valores de responsabilidad, entrega, mística de servicio, sacrificio. El componente racionalista se observa en sus apuntes de la eficiencia de los mentores como sinónimo de preparación intelectual del maestro. El docente aparece como una entidad independiente del grupo social que desarrolla por sí mismo, o debe hacerlo, un conocimiento fidedigno, universal,

infalible, con base en su propia reflexión. En este sentido, el deslinde del practicismo, generalmente reclamado a los normalistas, conduce a éstos (en los límites del grupo bajo estudio) a un desmedido énfasis en la integración de conocimiento sustentada en la razón, en la reflexión sobre la teoría pedagógica. Todo esto, registrado a nivel discursivo: *"varios docentes se dedican a varias materias, no profundizan en eso que se está analizando... creo que eso demerita la profundidad del análisis."* *"La calidad tiene que ver con esa profundidad, amplitud, conocimiento de lo que uno tiene sobre, no es general, sino sobre aspectos particulares ... nos faltan mecanismos de análisis, de teorización..."*

(entrevistados grupo IA)

Por otra parte, en ninguno de los grupos se presenta una representación icónica configurada que se identifique con el núcleo figurativo. Las pocas referencias, sobre todo del grupo IA atañen a imágenes situacionales (el maestro en el grupo, en la escuela, con los niños), sin una clara definición y que no compendian el contenido discursivo. Pese a lo anterior, no dejan de llamar la atención algunas imágenes referidas a la necesidad de la comunicación de los grupos, a contextos experienciales y algún referente concreto o, en algunos casos, con elementos abstractos muy personalizados:

"... haz de cuenta que me imagino una escuela, como si fuera una casa y que todos los involucrados estuvieran comunicándose, es decir, que hubiera flechitas así de doble entrada, ¿cómo se diría? de interacción ¿no? como una cadenita, pero que esté relacionada con dos flechitas." *"... estoy pensando en todas esas caras de los maestros y todas esas juntas de consejo técnico a las que he asistido..."* *"a mi mente vinieron reformas, documentos"* *"... pensé en el DIF, como que iba comparando la imagen que tengo de esa institución ..."* *"... la bandera se me hace muy significativa con todo eso de demagogia, corrupción, mal uso de recursos y todo eso."* (entrevistados grupo IA)

Visto en forma global, el material analizado es demostrativo de una explicación causal de la calidad o "falta de calidad" que expresan los entrevistados confiriendo la responsabilidad a la figura "maestro". Esta atribución causal acerca de la calidad educativa puede ser entendida en los términos de una <malinterpretación> (Ichheiser, 1943,1949,1970).

"En primer lugar, como perceptores, mostramos tendencia a sobrevalorar los factores personales y a subestimar los factores situacionales (...) tan pronto nos hemos formado una primera impresión, tendemos a sobrevalorar la unidad de personalidad, desdeñando toda información contradictoria..." (Hewstone, p. 30.)

Siguiendo el contenido de esta idea, puede deducirse que al construir explicaciones causales sobre un objeto social, como la *calidad educativa*, el curso del pensamiento es llevado por el sujeto, para ser creíble a sí mismo, a un plano de una mínima coherencia lógica, donde posibles contradicciones se atenúen o eliminen. Esta condición lógica de las explicaciones proporcionará mayor fuerza a los argumentos (aún cuando falaces) de los miembros del grupo y constituirán una suerte de patrimonio explicativo y punto de partida de nuevas explicaciones. Por supuesto, esas argumentaciones no constituyen, en lo formal, ningún tipo de "pruebas de verdad". Como lo señala Casassús (1995): "Calidad es un concepto que se construye socialmente y que emerge a partir de una pregunta de alguien que tiene poder para crear respuestas ... la respuesta es un juicio que puede o no contar con pruebas" (Casassús, <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie>, p.16) Estas conclusiones teóricas son coincidentes con las explicaciones sobre el proceso de legitimación del conocimiento

<mérito> y <culpa>, <éxito> y <fracaso>, <responsabilidad> e <irresponsabilidad> que aceptamos en la vida cotidiana, se basa en la presunción de una determinación personal del comportamiento (en oposición a su situación o determinación social)" (en Hewstone, p. 30)

Este razonamiento de Ichheiser resulta válido cuando lo aplicamos al análisis de las concepciones acerca del papel del maestro en la obtención (logro, alcance, etc.) de la calidad educativa. Efectivamente, para los entrevistados, es el maestro "en su persona" el portador de las cualidades necesarias para el logro de calidad; los aspectos situacionales son secundarios a esta "explicación" central. Ni siquiera, en la mayoría de los casos, las cualidades que se atribuyen al maestro se reconocen como parte de un proceso de formación iniciado mucho antes de su práctica docente (antes incluso de su paso por las escuela formadora de maestros). El maestro como elemento institucional aparece como un sujeto ahistórico. En esta visión parcelaria, es el patrimonio de experiencias personales del docente (académicas, pedagógicas, intelectuales, morales, etc.) lo que devendrá o no en un trabajo exitoso, en una práctica de calidad.

Desde esta misma perspectiva, si el maestro es observado como un portador de "algo que tiene o con lo que se hace la calidad educativa", este concepto se cosifica, es algo que "se lleva", "se posee". Ya que la calidad resulta así un repertorio de cualidades que porta la persona, una institución educativa puede, a efecto de salvaguardar "su" calidad, realizar un proceso selectivo de reclutamiento. Y este imaginario institucional se transmite como una acción legítima de la institución y benéfica para los que allí concurren. Por eso aparece como *natural* y *necesario* entre maestros y alumnos, la exigencia de rigurosidad en el reclutamiento de ambos a propósito de lograr mayor calidad. Sin duda, es ésta una visión elitista y perversamente selectiva de la institución educativa, con un evidente riesgo

ideológico - político: si la calidad se preconiza como la selección y preparación de "los mejores" y son precisamente ellos a quienes se adjudicará el encargo social de convertirse en vanguardia del progreso y desarrollo de la sociedad, nuestras escuelas públicas y las privadas harían lógicamente lo correcto en aplicar puntualmente aquella selección en bien colectivo. Nada más infundado, pues se estaría asumiendo, falsamente, la uniformidad de los grupos sociales y de sus condiciones materiales y culturales de vida. Un resultado previsible de lo anterior, es la configuración de políticas educativas marginadoras de los grupos sociales más desfavorecidos, en aras del logro de un dudoso estatus de excelencia académica. Las luchas de estudiantes universitarios por la gratuidad de la educación superior y la eliminación de exámenes "de calidad educativa" impuestos con un criterio de eficiencia fabril y elaborados por grupos ajenos al ámbito académico y sociocultural de las instituciones educativas (v. gr. Ceneval) son respuestas sociales a la actualidad de aquellas políticas.

Debe reconocerse que esos criterios de calidad, vueltos regla institucional, son lesivos no sólo para los alumnos, sino también para los maestros. Como expresa Guzmán (1999):

"En aras de la excelencia, un término puesto de moda en los 80 por las jerarquías que gobiernan al Conacyt y al SIN, se ha mitificado la pertenencia a este último como único referente de capacidad, productividad y trascendencia de una investigación o un posgrado. En éstos, la actitud de los profesores es de aceptación resignada de las nuevas exigencias, no importa que se acorten los tiempos para los programas de estudio, la elaboración de tesis o la profundidad de éstas. Se ha cambiado calidad por cantidad, pues lo que interesa son las estadísticas de un mayor número de graduados en el menor tiempo posible, no importa si los productos alcanzan realmente la calidad de excelencia que se pregona." (Guzmán, S. "Estímulos económicos y excelencia académica", Lunes de la Ciencia I, La Jornada, 11 de octubre de 1999)

Schmelkes (1997) y Casassús (1999) coinciden en señalar que el concepto de calidad de la educación debe tener como componente esencial el de la equidad. Schmelkes

considera que la equidad supone el reconocimiento de la diversidad, en todos sus sentidos, tanto de características individuales de los alumnos, como del lugar donde viven, sus características culturales y familiares y la comunidad de que forman parte.

"Dicho componente implica además, la aceptación de que todos esos factores inciden sobre las oportunidades de escolaridad y aprendizaje. Por tanto significa que, a fin de ser eficaces - de obtener los objetivos propuestos por todos los alumnos - es necesario apoyar de manera diferencial a los estudiantes, escuelas y zonas, que más lo necesiten. En otras palabras, dar más a los que menos tienen." (Schmelkes 1997, p. 6-7).

Afin a esta perspectiva, señala Casasús:

"La calidad aparece ligada al problema de equidad. En efecto, la calidad de la Educación que reciben los sectores más pobres es notoriamente más baja, acentuando las diferencias sociales y económicas." (Casasús, p.7)

De allí que la concepción de calidad educativa, sobre todo en la generación de políticas nacionales, tiene una importancia cardinal. No se trata de una mera posición personal o el pretexto de una discusión académica. Como apunta Aguerro (1993):

"El reconocimiento de la calidad de la educación como una categoría relevante para el análisis y la acción implica un compromiso asociado con la toma de decisiones antes que un problema teórico." (Aguerrondo, <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie>, p. 13)

Por su parte, el mismo Casasús (1999), afirma :

"Las apreciaciones de la calidad pueden ayudar a superar el problema de la falta de equidad en el servicio educativo, al identificar las escuelas más carentes y que consecuentemente requieren acciones concretas que les permitan mejorar la calidad de la Educación entregada a los sectores más desfavorecidos en lo cultural, social y económico" (Casasús, p. 7)

Del elemento ideacional de la representación social de calidad educativa como objeto patrimonial se deriva otra presunción generalizada en torno a que la calidad educativa - así costificada - se puede entregar, traspasar; la calidad puede ir a trasmano. Es esto muy importante porque las relaciones comunicativas (relaciones sociales) entre los involucrados

en el trabajo educativo se convierten en mero vehículo de transmisión y no son factores de cambio en sí mismos. Esta idea merece una explicación más amplia. Si se considera que la calidad consiste en una serie de relaciones, una gran red de relaciones al interior de las organizaciones escolares, entonces las cualidades de las redes de comunicación están determinando fundamentalmente la calidad. Por el contrario, para una parte de la representación social en los entrevistados las relaciones permiten, en el mejor de los casos sólo la viabilidad de la transmisión de los componentes de la calidad.

Es de ponerse en relieve que en el análisis del discurso de los participantes no se encontró evidencia alguna de que los mismos admitieran "sus" ideas como producto de la interacción social, como resultante de la réplica de sus puntos de vista sobre el concepto de calidad educativa con los de otros. Los entrevistados no revelaron expresamente al entrevistador ni a sí mismos - lo que por supuesto no quiere decir que no existan - uno de los rasgos fundamentales de las representaciones sociales, esto es, los *procesos conversacionales* con los otros como base de la producción de sus propias ideas (Tarde, 1901). Antes bien, aparecen como los portadores originales de creencias y juicios inéditos.

Hasta aquí, para recapitular, conviene resaltar que el sesgo de los elementos de centralidad de la representación social en cada uno de los grupos estudiados lo constituye la orientación de su acción social. Recurriendo a la nomenclatura weberiana, puede afirmarse que el grupo IA (alumnos - normalistas) comporta una orientación emocional - valorativa, donde aparecen racionalizaciones sobre las cualidades personales de maestros y alumnos en un contexto de explicación de la calidad educativa. Allí la razón argumentativa

concieme a juicios de valor. Se combinan elementos de concepciones humanistas más interesadas en el propio proceso pedagógico.

Por su parte el grupo IIA (alumnos - psicólogos) adopta una orientación valorativa - racionalista, donde los argumentos sobre el valor están fincados en expectativas utilitarias de sus adquisiciones académicas. En este grupo, el esquema para interpretar los significados del concepto de calidad educativa se nutre de una racionalidad propia del modo de producción industrial

En cuanto a los grupos IB y IIB (catedráticos de Educación y Psicología, respectivamente) no se reconocen notorias diferencias. La orientación de su acción social, manifiesta a nivel discursivo, puede calificarse como racional - valorativa, por cuanto sus juicios sobre la calidad educativa parten de esquemas de tipo académico, desde cuya congruencia se establecen posiciones valorativas de la educación y de sus fines sociales. Esto último principalmente a la adquisición de saberes socialmente válidos, reconociendo como importante punto de partida, los propios saberes de los alumnos. En este sentido, las aportaciones discursivas del grupo coinciden con la tesis de Magendzo (1984):

"...existe una relación directa entre calidad y cultura, es decir que la educación incrementa su calidad en la medida en que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suya la forma de pensar, sentir y actuar que la comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad..." (Magendzo, p. 32)

Como podrá advertirse, en ninguno de los últimos tres grupos comentados (IIA, IB, IIB) destaca una orientación emocional, como es en el caso del grupo IA., lo que pone de manifiesto la enorme fuerza de la ideología del *deber ser del maestro*, que vuelve a encubrir la realidad de la situación socioestructural del mismo. Al respecto, una reflexión

conjatural, desde una perspectiva sociológica, sugeriría que, no obstante el reclamo del maestro de su derecho a un marco laboral más adecuado que haga posible elevar la calidad educativa (con mayor libertad para ejercer su profesión, revisión de programas, consideración de las diferencias sociales y culturales de sus alumnos, y mejor remuneración, entre otras condiciones), el maestro se reconoce interiormente, como el principal responsable de la mejora educativa. Pero allí no termina el razonamiento: dada esa premisa, por contraste, la falta de calidad o los obstáculos para alcanzar mejores niveles de calidad podrían ser vividos por el maestro como *mea culpa*. Prejuicio seguramente compartido por el grupo social.

Acerca de la utilidad del estudio

Frente a la idea tradicional de que lo verdaderamente importante en educación es llevar a la práctica las tareas enseñanza y, por consiguiente, todas las actividades con ella relacionadas (elaboración de programas, materiales, etc.) son las que esencialmente determinan la calidad de dicha educación, cada vez más se tiene la certeza de la necesidad de considerar como igualmente prioritarias la planeación y la evaluación educativas: "La evaluación no determina la calidad de la educación, pero sí puede ayudar a su mejora si se usa adecuadamente." (Velázquez, 1999). Evaluar en educación tiene como propósito tomar decisiones que mejoren las tareas educativas. En su aspecto técnico, la evaluación proporciona un mecanismo básico de información y realimentación. En realidad, esta definición de la evaluación deriva de un enfoque eficientista que considera suficiente medir

la calidad de la educación sobre la base de la excelencia académica (desempeño académico) sin considerar el criterio de relevancia social de las tareas educativas, es decir, el acceso a conocimientos socialmente significativos. Se colige que resulta necesario pensar en el destinatario de nuestra acción educativa.

“El beneficiario es la referencia obligada de todo proceso de mejoramiento de la calidad. Es lo que motiva el plan. El plan, además, está concebido a partir de las ideas sobre cómo atenderlo mejor.” (Schmelkes, 1995, p. 121)

Si ha de tomarse en cuenta al destinatario de los servicios educativos, es evidente que los mismos poseen no sólo saberes representativos a sus grupos de pertenencia, sino necesariamente, opiniones y criterios discrepantes en determinadas situaciones educativas en que participan. De allí que cualquier plan o programa de mejora de la calidad deberá considerar la necesidad de consensos.

“El consenso es necesario en un proceso de mejoramiento de la calidad (...) Llegar al consenso entre personas que piensan diferente ... significa que tenemos que analizar el problema a fondo, discutir sus implicaciones y sus causas, proponer soluciones diversas, defender y argumentar sus implicaciones.” (Schmelkes, p. 120)

En la evaluación de los programas de posgrado, como señalan Mollis (1993): “... es necesario que la evaluación permita reconocer la diversidad de objetivos e intereses que interactúan en las instituciones universitarias...”. A este justo planteamiento, convendría agregar las expectativas de los participantes respecto a la calidad de la educación de los programas en que tomarán parte. Es en este sentido que un estudio como el presente configura su utilidad inmediata. Desde el punto de vista teórico, contribuye al debate sobre la ejecución de evaluaciones de la calidad educativa orientadas hacia un dictamen técnico,

con un afán de medición (matrícula, niveles de deserción, repetición, eficiencia terminal, aprovechamiento escolar, impacto social), en contraste con una evaluación educativa que tome en consideración la pertinencia de los aprendizajes, la equidad, los consensos y, además la necesidad de rendir cuentas a los beneficiarios (porque la demanda social es generadora de transformación de prácticas). De otra parte, desde un punto de vista fundamentalmente práctico, este tipo de estudio debe contribuir, como ya se anotó, a la toma de decisiones.

Es necesario conocer las ideas sobre la calidad educativa inmersas en los distintos grupos de una comunidad escolar, pero hay que construir para ello, los instrumentos y estructura teórica necesarios para que dicho conocimiento posea rigor y certidumbre. La teoría de las representaciones sociales ofrece un marco adecuado para avanzar en el conocimiento del pensamiento social. Las mediaciones necesarias corresponden a los contextos específicos (como pueden ser los ambientes escolares) y a los objetos específicos (como pueden ser la calidad o la evaluación educativas).

Una estructura conceptual necesaria para evaluar la calidad educativa, no se concibe como un sistema institucionalizado de medición, sino como la recuperación de espacios de diálogo para resignificar las prácticas educativas. Partir de una definición única de calidad educativa que preestablezca su correspondiente procedimiento de medición, acusaría una lamentable perspectiva positivista, donde la calidad estaría concebida como algo dado, susceptible de perfeccionamiento y de un simple y creciente ajuste medios - fines. Por el contrario, desde una perspectiva dialéctica (Delgado, 1995) la estructura conceptual

debería ser pertinente para evaluar la calidad reconociendo cambios cualitativos, procesos de construcción teórica, docentes reflexivos y una racionalidad basada en la historicidad. Por tanto, no deberá confundirse medición con evaluación.

Palabras finales.

En la rutina de lo cotidiano, de lo obvio, en este trabajo de investigación se propuso y se llevó a cabo una indagación sobre opiniones, puntos de vista, imágenes de personas que corresponden a su concepto de la calidad educativa. En estricto sentido, no se determinó lo que piensan, sino sólo una parte de ello, que es: lo que dicen sobre lo que piensan. De ahí que otros acercamientos posibles al objeto de investigación ameritarán un mayor escrutinio del pensamiento social de los grupos y, particularmente, el conocimiento de las relaciones entre su discurso y el resto de sus prácticas. Una prospectiva del trabajo de investigación es el estudio de la génesis y desarrollo de las representaciones sociales de la calidad educativa y la necesaria continuidad de la construcción teórica de este campo de conocimiento. Es deseable que investigaciones como la que ha sido reportada abran espacios de resignificación de conceptos socialmente importantes como el de la educación y el de la calidad educativa. El propósito fundamental seguirá siendo la confrontación de ideas en el ánimo de avanzar en la creación de consensos; único medio inclusivo de favorecer la participación democrática de los grupos sociales.

Los resultados del trabajo quedan a disposición de todas las audiencias participantes, como contribución al citado debate.

Representaciones sociales de la calidad educativa

Bibliografía

- ABRIC, J. (1994) *Pratiques Sociales et Représentations*. Ed. Presses Universitaires de France. Cap. 3
- BAENA, G. (1992) *Calidad total en la educación superior*. 2ª. ed. 1994, México: Universidad Latinoamericana.
- BERGER, P. (1993) *La construcción social de la realidad*. Tr. de Silvia Zavaleta. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOLAÑOS, M. (1998) "La calidad de la educación para el siglo XXI", en la Revista Educación, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, pp. 69-80
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- CAMPS, V. (1992) *Virtudes públicas*. Madrid: De Espasa Calpe.
- CASASSÚS, J. et. al. (s/f) "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación" Revista Iberoamericana de Educación. OEI
- COSTA, M. (S/F) "Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación". Revista iberoamericana de Educación. OEI
- DE LA ORDEN, A. (1997) Evaluación, Innovación y Calidad Educativa en Revista Mexicana de Pedagogía, Año VII, No. 33. México.
- DIAZ BARRIGA, F & HERNÁNDEZ, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill
- EL UNIVERSAL. (1992) *La educación superior en México. Analizada por sus rectores*.

- ESPINOSA, E. y PÉREZ, R. (1996) "Calidad en la educación superior en México." Revista Gestión y Estrategia. No. 10 Jul.-Dic. 1996 UAM-A
- FAUTSCH, C.(1987) *Seguimiento de ex - alumnos de los programas del Departamento de Psicología de la Universidad de las Américas. Tests de Licenciatura. México: UDLA*
- GARCIA, J.M. "El desarrollo de un sistema de indicadores de calidad para el posgrado de la Universidad Iberoamericana." Revista. *Didáctica*, No. 26, 1996.
- (1994) "Criterios para el diseño de un sistema institucional de indicadores de calidad del posgrado *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXIV, Nos. 1 y 2, pp. 145-161.
- GUERRERO, A. (1998) "Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza" en Revista *El Cotidiano*, enero - febrero. México: UAM
- GILLY, M. (1984) Psicosociología de la educación., en Moscovici (1984) *Psicología Social II* , Buenos Aires: Paidós, pp. 601- 626.
- GINÉS, J. & DE MIGUEL, M. (1991) *Evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades.Secretaría General.
- HELLER, A. (1970) *Historia y vida cotidiana.* México:Grijalvo.
- (1991) *Historia y futuro.* Barcelona: Ediciones Península
- HEWSTONE, M. et. al. (1994) *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea. 4ª. Reimp. España: Ariel.* pp. 121 - 147
- HEWSTONE, M. (1992) *La atribución causal.* Buenos Aires:Paidós
- IBAÑEZ, T. (1994) *Psicología Social Construccionalista.* México: Universidad de Guadalajara.

- JODELET, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto, teoría, en Moscovici, S. et. al. (1984) *Psicología Social II*, Buenos Aires: Paidós, pp. 469-493.
- LARIOS, J. (1989) *Hacia un modelo de calidad*. México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- MACGUINN, N. & PORTER, L. "El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina" en Romo, S. y Navarro, L. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3a. Epoca - Año 2, No. 1 - Agosto 1988. México : UNAM, pp. 231-257.
- MESSINA, G. (S/F) "Evaluación de la calidad de la educación. Bibliografía de consulta." *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI
- MORALES, C. & ARANA, C. (1997) *Implementación de la calidad total a través del sistema de procesos al Departamento de Recursos Humanos en una institución educativa. Tesis de licenciatura*. México: UDLA
- MOSCOVICI, S. et. al. (1984) *Psicología Social*. Tomo II España: Ed. Paidós.
- MOSCOVICI, ET. AL. Primera edición ampliada (1991) España: Anthropos.
- MORALES, F., et. al. (1994) *Psicología Social*. México: McGraw Hill.
- PACHECO, T. (1985) "La representación social de la planeación universitaria: una propuesta metodológica de estudio", en *Revista de Educación Superior*, Ene-Mar, 1985, México: ANUIES, pp. 94-125.
- PODER EJECUTIVO (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000*. México: Secretaría de Educación Pública.
- PODER EJECUTIVO (1982) *Ley de Planeación*.
- RASHNAVADY, R. (1997) *En la búsqueda de calidad*. Universidad de las Américas. Colección de investigación institucional

- SCHMELKES, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP
Biblioteca para la actualización del maestro.
- SCHMELKES, S. (1997) *Educación para la vida. Algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación. Serie Foro Pedagógico. CONALTE*
- SCHVARSTEIN, L. (1991) *Psicología social de las organizaciones*. Bs. As. : Paidós.
- VELÁZQUEZ, V. (s/f) "La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México" *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI
- VIRSEDA, J. (1991) "Opinión de alumnos y maestros sobre la calidad de las clases de posgrado" en *Revista de enseñanza e investigación en Psicología*, Vol. XVII, Nos. 1 y 2. El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. México. Enero - Diciembre.
- WAGNER, W & ELEJABARRIETA, F. (1994) Representaciones sociales, en Morales, F. *Psicología Social* (1994)
México: Mc Graw Hill, pp. 815-842.
- ZABALZA, M. (1996) *Calidad de la Educación*. España: Narcea.

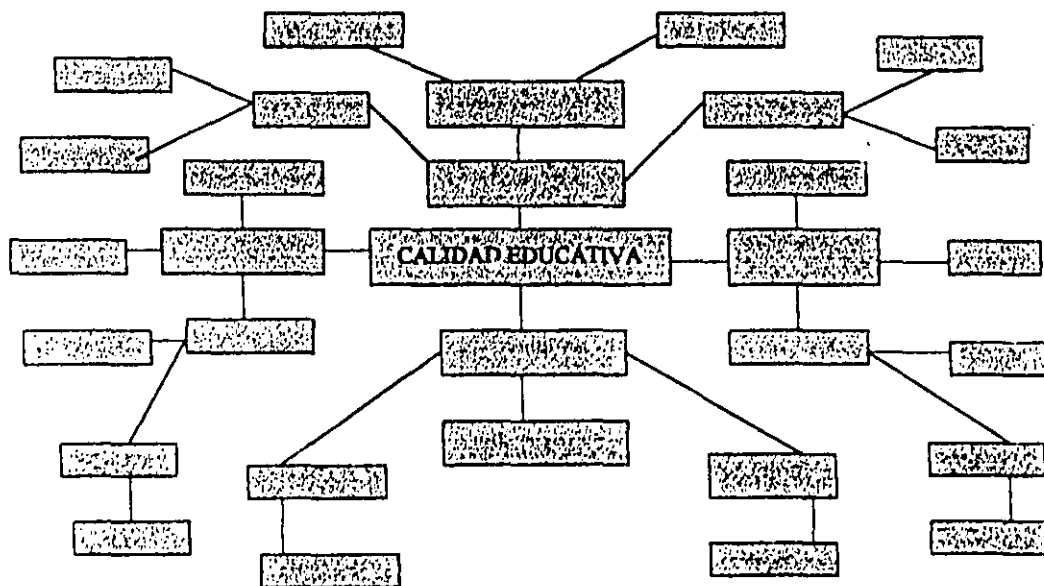
Representaciones sociales de la calidad educativa

Anexos

ANEXO 1

CARTA ASOCIATIVA

Adaptación personal de la carta asociativa de D. Jacobi, 1988, presentada por Abric (1994) *Pratiques et Représentations*, ed. Presses Universitaires de France



NOMBRE DE PILA: _____
NOMBRE DE LA MAESTRIA (Con especialidad) _____
NUMERO TELEFONICO _____
HORARIO DE PREFERENCIA (Para una breve entrevista telefónica) día _____ hora _____

Modelo de ficha empleada para el registro telefónico

INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA.**Punto de vista de los rectores de universidades.**

(Conceptos tomados del libro *La educación superior en México. Analizada por sus rectores*. 1992. El Universal. Lectura de entrevistas a 52 rectores de universidades públicas y privadas, civiles, religiosas y militares de México)

- Educación con enfoque multidisciplinario, científico y humanístico. di 1
- Amplia cultura general. di 2
- Éxito personal. di 3
- Integración docencia-investigación. di 4
- Mejora de las condiciones de trabajo de los académicos. di 5
- Aumento de acervos bibliográficos y número de computadoras. di 6
- Intercambio académico con universidades nacionales y extranjeras. di 7
- Creación de nuevos planes y programas de estudio. Modificación de los vigentes. di 8
- Articulación con la realidad nacional. di 9
- Becas y otros estímulos. di 10
- Egresados bien preparados. di 11
- Seriedad de las reglas académicas. di 12
- Libertad intelectual. Respeto a la pluralidad de pensamientos. di 13
- Profesores con la más alta preparación posible. di 14
- Producción de libros y artículos científicos. di 15
- Reconocimientos externos. di 16
- Poder producir un premio Nobel. di 17
- Conocimiento de la religión. di 18
- Asumir responsabilidades con participación crítica. di 19
- La última palabra no la deben tener los directivos. di 20

- Selección minuciosa de profesores capacitados.di21
- Difusión de programas y cursos.di22
- Dirigir nuestros esfuerzos, nuestras acciones, a obtener algo mejor de lo que ya tenemos.di23
- La gran estrategia educativa radica en el alumnos, hay algunos muy buenos y otros malos.di24
- Un ideal que no se alcanza.di25
- Buena selección de los alumnos.di26
- Infraestructura actualizada con laboratorios, talleres, biblioteca e instalaciones propicias.di27
- Que tanto maestros como alumnos se exijan mutuamente.di28
- Planes de estudio actualizados permanentemente.di29
- Participación de los alumnos en medios de trabajo.di30
- Formar estudiantes con habilidad y destreza para ser eficaces en su trabajo.di31
- Hacer bien lo ordinario.di32
- Profesores que realmente enseñen.di33
- Alumnos con asistencia regular a clases.di34
- Programas abordados en su totalidad y enchufados a las necesidades del país.di35
- Concepto cristiano del hombre, donde se desarrollen todas las potencialidades de la juventud.di36
- Los estudiantes deben pagar el costo de su educación; tienen que "apechugar" el costo de su vida en todos sentidos di37

- Estar en contacto con centros generadores de conocimiento para transmitirlo a los estudiantes.di38
- Sólo sirve para exportar buenos profesionales que no tienen acomodo en el país.di39
- El nivel más alto en todos los aspectos, no sólo en cuanto a lo académico, sino también en la formación de personas.di40
- Preparar gente para la avanzada: que no espere que llueva sobre su milpa, sino que lleve el agua a sus tierras.di41
- Que las propias instituciones rescaten los valores.di42
- Que los conocimientos a transmitir concuerden con la verdad en general y la verdad en particular de cada una de las ciencias.di43
- Grupos con pocos alumnos.di44
- Que los libros existentes en la biblioteca sean los demandados por los investigadores y profesores para sus cursos.di45
- Número de computadoras per cápita con que cuenta la institución.di46
- Alto nivel académico de la planta docente.di47
- Profesores y alumnos de tiempo completo.di48
- Revisión por expertos externos e internos de los contenidos de los programas de estudio.di49
- Interacción académica entre profesores y alumnos.di50
- No sólo comprar aparatos y equipos sofisticados, sino saberlos usar.di51
- Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances di52

- Tener estudiantes bien preparados, inteligentes y que ocupen los primeros lugares en concursos nacionales e internacionales.di53
- Equipamiento de aulas, talleres y laboratorios.di54
- Desempeño profesional de los egresados.di55
- Eficiencia en la docencia y en la investigación.di56
- Que los investigadores y los profesores estén dispuestos a dar más tiempo a la escuela.di57
- No se adquiere con una carrera. No se puede detener, hay que actualizarse.di58
- Se logra mediante el estudio y un sistema de exámenes que lo confirman.di59
- Seleccionar únicamente al 10% de los aspirantes, los mejores.di60
- Orden y disciplina.di61
- Hacer las cosas con el índice mayor de eficacia y disminuir a cero los errores en el proceso enseñanza-aprendizaje.di62
- Cumplir con el calendario escolar.di63
- Buscar lo mejor de lo mejor y en las condiciones más adecuadas.di64
- Lograr el contacto con gente de muy alto nivel académico y acostumbrarse a ser de los mejores di65
- Conocer qué es lo que los sectores productivos y la propia sociedad están exigiendo de las universidades di66
- Preparar al estudiante para que no tenga temor de los cambios, aperturas o tratados que se firman con otras naciones.di67
- Preparar investigadores que enriquezcan el patrimonio cultural, científico, técnico y filosófico di68

- Es un estado de permanente búsqueda, de procurar elevar las formas y los estados de la academia a soluciones prácticas para la sociedad.di69
- Mejoramiento óptimo de las condiciones en que se realiza el trabajo académico.di70
- Mantenerse siempre en sincronía con las expectativas, demandas y requerimientos del entorno.di71
- Fenómeno tripartito: sistematización del programa enseñanza-aprendizaje, actualización de conocimientos y habilidades, y aportación de nuevos métodos de producción y análisis estético.di72
- No podemos aprender, investigar o enseñar nada si no es haciendo.di73
- La institución se preocupa por mantener educación profesional con ética.di74
- Incorporación constante de ideas, conceptos y metas renovadoras al proceso educativo.di75
- Conjuntar el alto nivel de los profesores e investigadores con problemas concretos de la realidad que requieran solución.di76
- Cuando cada uno de nosotros tengamos calidad total en lo personal, familiar, moral, físico, social y académico.di77
- El genio lo constituye el 2% de inteligencia y el 98% de trabajo.di78
- Dotar al estudiante de un conjunto de herramientas de análisis de categorías conceptuales, teóricas o científicas, que permitan al estudiante enfrentar efectiva y realmente, un problema.di79
- Integración de todas las personas de la comunidad universitaria.di80

Representaciones sociales de la calidad educativa

PRUEBA DE CLASIFICACION Verificación de ciclos de asociación y selección de conceptos nucleares. (Elaboración personal)

Fecha de aplicación: _____

Categoría: _____

Consignas:

(uso de tarjetas anexas)

- 1) "Coloca al lado izquierdo las tarjetas con aquellas palabras o frases que sean fundamentales para definir <calidad educativa> y, del lado derecho las que no sean fundamentales para definir el mismo concepto."
- 2) "¿Por qué consideraste que las palabras o frases que contienen estas tarjetas son fundamentales para definir <calidad educativa>?"
- 3) "Ahora, de estas tarjetas, coloca a la izquierda las que consideres más importantes para definir <calidad educativa> y a la derecha las que sean menos importantes para definir el mismo concepto?"
- 4) "Esta vez, ¿por qué consideraste más importantes, para definir <calidad educativa>, las frases o palabras contenidas en estas tarjetas?"
- 5) Finalmente, entre estas tarjetas elige aquellas tres que te parezcan las más importantes para definir <calidad educativa> ¿Por qué elegiste estas tarjetas?"

TÉRMINO O FRASE DESPLEGADA

CLAVE

1°. CLASIF.

2°. CLASIF.

3°. CLASIF.

TÉRMINO O FRASE DESPLEGADA	CLAVE	1°. CLASIF.	2°. CLASIF.	3°. CLASIF.
1 MEJORAR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS ACADEMICOS DI.	1-categ.1			
2 Profesores con la más alta preparación posible .Di.	2-categ.1			
3 Profesores que realmente enseñen Di.	3-categ.1			
4 Capacitación	4-categ.1			
5 Para que haya una buena calidad educativa se necesita responsabilidad en el trabajo	5-categ.1			
6 Que el maestro sepa transmitir	6-categ.1			
7 Conocimientos de los maestros	7-categ.1			
8 Que los maestros dominen la materia	8-categ.1			
9 Buenos maestros	9-categ.1			
10 Preparar clases y planearlas con anticipación	10-categ.1			
11 Actitud hacia el trabajo por parte del maestro	11-categ.1			
12 Participación del maestro	12-categ.1			
13 Que haya más incentivos a los maestros	13-categ.1			
14 Conocer el curriculum	14-categ.1			
15 Constante actualización	15-categ.1			
16 Dejar el gis e involucrarse con otros elementos	16-categ.1			
17 Evaluar al maestro como inventario de recursos y capacidades	17-categ.1			
18 Metodología	18-categ.1			
19 Recursos para hacer llegar información al maestro	19-categ.1			

20 Capacidad para transmitir conocimientos	20-categ.1			
21 Maestros calificados	21-categ.1			
22 Habilidad oratoria	22-categ.1			
23 Contenidos de la actualización	23-categ.1			
24 Estrategias de actualización	24-categ.1			
25 Alumnos con asistencia regular a clases Di.	1-categ.2			
26 Seleccionar únicamente al 10% de los estudiantes, los mejores Di.	2-categ.2			
27 Evaluar a los alumnos	3-categ.2			
28. Que el alumno produzca beneficios propios	4-categ.2			
29. Alumnos que aprovechan	5-categ.2			
30. Retención de los alumnos	6-categ.2			
31. Que se adecue a los alumnos, a las características de los alumnos	7-categ.2			
32 Creación de nuevos planes y programas de estudio o modificación de los vigentes Di.	1-categ.3			
33. Planes de estudio actualizados permanentemente Di.	2-categ.3			
34 Revisión de los contenidos de los programas por expertos externos e internos Di.	3-categ.3			
35 Fenómeno tripartito. sistematización del programa de enseñanza, actualización de conocimientos y habilidades y aportación de nuevos métodos de producción y análisis Di.	4-categ.3			
36 Que se logren los objetivos en el tiempo establecido	5-categ.3			
37. Adecuación del programa	6-categ.3			
38. Materiales actualizados	7-categ.3			
39 Organización del trabajo en el aula	8-categ.3			
40 Avance programático	9-categ.3			
41 Expresión libre en cuanto al manejo de contenidos	10-categ.3			
42 Fundamentación pedagógica	11-categ.3			
43 Aspectos metodológicos	12-categ.3			
44 Programas oficiales	13-categ.3			
45 Propósito definido	14-categ.3			
46 Planes de estudio	15-categ.3			
47. Relación teoría - práctica	16-categ.3			
48 Todo lo que se puede cubrir dentro del curriculum	17-categ.3			
49 Buena curricula	18-categ.3			
50 Aumento de acervos bibliográficos Di.	1-categ.4			
51 Equipamiento de aulas, talleres y laboratorios Di.	2-categ.4			
52 La institución ofrece elementos de information	3-categ.4			

53 Recursos y materiales necesarios	4-categ.4			
54 Recursos financieros	5-categ.4			
55 Recursos materiales	6-categ.4			
56 Material pedagógico	7-categ.4			
57 Exito personal Di.	1-categ.5			
58 Producción de libros y artículos científicos Di	2-categ.5			
59 Poder producir un premio Nobel Di.	3-categ.5			
60 Participación de los alumnos en medios de trabajo Di.	4-categ.5			
61 Conocer qué es lo que los sectores productivos y la propia sociedad está exigiendo de las universidades Di.	5-categ.5			
62 Mantenerse siempre en sincronía con las expectativas, demandas y requerimientos del entorno Di	6-categ.5			
63 Que la situación fuera: escuela para la vida y no escuela para la escuela	7-categ.5			
64 Temática vinculada al perfil de egreso	8-categ.5			
65 Concluir en los tiempos establecidos	9-categ.5			
66 Que los objetivos se logren en un porcentaje suficiente	10-categ.5			
67 No solamente conocimiento, sino que me ayude en forma personal	11-categ.5			
68 Se imparte la educación con eficacia	12-categ.5			
69 Practicas laborales	13-categ.5			
70 Impacto en la sociedad	14-categ.5			
71 Que el programa resuelva necesidades sociales	15-categ.5			
72 Grupos con pocos alumnos Di.	1-categ.6			
73 Una administración educativa que permita una buena planeación y medición de los avances Di.	2-categ.6			
74 Cumplir con el calendario escolar Di.	3-categ.6			
75 Organización	4-categ.6			
76 Administración mucho más flexible	5-categ.6			
77 Administración	6-categ.6			
78 Anticipar los recursos que se van a emplear	7-categ.6			
79 Estructura del sistema	8-categ.6			
80 Modelo organizacional	9-categ.6			
81 Un ideal que no se alcanza Di.	1-categ.7			
82 El nivel más alto en todos los aspectos, no solo en cuanto a lo académico, sino también en la formación de personas Di.	2-categ.7			
83 Que las instituciones rescaten los valores Di.	3-categ.7			

84. Incorporación constante de ideas y metas renovadoras en el proceso educativo Di.	4-categ.7			
85. Valores	5-categ.7			
86. Mucha honestidad	6-categ.7			
87. Dar importancia a lo que tiene	7-categ.7			
88. Calidad de vida	8-categ.7			
89. Evolución continua	9-categ.7			
90. Continua innovación	10-categ.7			
91. Acto reflexivo	11-categ.7			
92. Educación para las masas	12-categ.7			
93. Interés en superarse	13-categ.7			
94. Empieza en casa	1-categ.8			
95. Mucho trabajo	2-categ.8			
96. Que lo que se haga, se tiene que hacer con ganas	3-categ.8			
97. Entusiasmo	4-categ.8			
98. Compromiso	5-categ.8			
99. Paciencia	6-categ.8			

JUSTIFICACIONES VERBALES:

PRIMERA CLASIFICACION:

SEGUNDA CLASIFICACION:

TERCERA CLASIFICACION:

NOTAS

Aplicador: _____

ALUMNOS CON ASISTENCIA REGULAR
A CLASES

CONSTANTE ACTUALIZACIÓN

PRODUCCION DE LIBROS Y ARTÍCULOS

ASPECTOS METODOLÓGICOS

PODER PRODUCIR UN PREMIO NOBEL

RECURSOS FINANCIEROS

Reverso

38

8 - categoria 7

ANEXO ()

FICHAS DE CLASIFICACIÓN. Anverso
y reverso. Número total 99 fichas.

ENTREVISTAS

Entrevista telefónica No 3: Categoría. IA (alumno de Maestría en Educación. Oct.97A .

- - Mira, en primer lugar me gustaría que me dijeras las tres primeras palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa
- - *Mmmh ¿ en lo que sea? ¿ así, calidad educativa nada más?*
- - Si, las primeras tres palabras o frases que se te ocurran cuando escuchas calidad educativa
- - *Bueno, pues sería este... planeación, ehhh. utilización de materiales didácticos y responsabilidad.*
- - Cuando tú escuchas calidad educativa y planeación, ¿ cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren?... calidad educativa y planeación...
- - *ya... ehmmm... organización, ehllm adecuaciones al programa mmmm, ...trabajo en equipo..*
- - ¿Cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa y utilización de materiales didácticos?
- - *Bueno, en este caso sería ehll, este... organización del trabajo en el aula, ehll... trabajo en equipo con los niños, trabajar con ellos a... me refiero ya a los niños, trabajo en aula, este, trabajar con ellos a su nivel pero invitándolos a participar, participación sería la palabra, participación del maestro con los niños en equipo.*
- - Cuando tú escuchas calidad educativa y responsabilidad ¿cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren? Calidad educativa y responsabilidad...
- - *Sería este... congruencia, ehmmm... también entraría aquí la... ¿qué será? ...ay déjame pensar ja ja*
- - Calidad educativa y responsabilidad....
- - *..... implica tantas cosas... que ahora ya no se me ocurre....*
- - Si necesitas más tiempo no hay problema eh... es calidad educativa y responsabilidad..
- - *...es que nuevamente siento que vuelve a aparecer la palabra organización..*
- - Correcto...
- - *Dentro de esa responsabilidad es organización, es dinamismo, es este... trabajar de acuerdo a las posibilidades de los alumnos...*
- - Muy bien, ahora te voy a proponer una cadena y me gustaría que me dijeras la primera palabra o frase que se este ocurre, por ejemplo cuando escuchas calidad educativa, planeación y organización...
- - *Bueno, sería evaluación*
- - ¿Qué es lo primero que se este ocurre cuando escuchas calidad educativa, planeación y adecuación al programa?
- - *¿Y adecuación al programa?*
- - Si.
- - *¿Calidad educativa, planeación y adecuación al programa?*
- - Si, así es.
- - *Mmmhh, sería este, dentro de la adecuación al programa.. adaptaciones curriculares.. o adecuaciones más bien.. o trabajo en grupo también podría ser*
- - ¿Qué es lo primero que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, planeación y trabajo en equipo?
- - *sería algo así como . . . dinámica*

- - ¿Qué es lo primero que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, utilización de materiales didácticos y organización del trabajo en el aula ?
- - *así me suena como alumnos integrados*
- - alumnos integrados..
- - *Ajá...*
- - ¿Qué es lo primero que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, utilización de materiales didácticos y trabajo en equipo con los niños ?
- - *Allí sería adecuaciones curriculares por ejemplo.*
- - ¿Cuál es la primera palabra o frase que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, utilización de materiales didácticos y trabajo en el aula al nivel de los niños?
- - *O sea, al nivel de los niños sería precisamente las adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades.*
- - ¿Cuál es la primera palabra o frase que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, responsabilidad y congruencia?
- - *Bueno, la congruencia vendría a ser la relación entre este... ¿trabajo en el aula me decías? Entre las dos primeras.. ¿entre calidad educativa y responsabilidad?*
- - Sí.
- - *La relación....*
- - ¿Cuál es la primera palabra o frase que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, responsabilidad y dinamismo ?
- - *Es que esa, eso, a mí se me ocurre más que como palabra como actitud, ajá una actitud de impulso hacia el trabajo.*
- - ¿Qué es lo primero que se te ocurre cuando escuchas calidad educativa, responsabilidad y organización?
- - *Bueno aquí sería una planeación conjunta ¿no?*
- - Ahora, tú me has dicho, principalmente en relación con la calidad educativa tres aspectos generales que son la planeación, la utilización de materiales didácticos y la responsabilidad.. ¿Cuál es la relación que encuentras entre planeación y calidad educativa? ¿por qué pensaste en asociar calidad educativa y planeación?
- - *Porque yo pienso que para que haya una calidad educativa tenemos que planear, tenemos que sentarnos a ver de qué manera vamos a lograr esa calidad y siento que es por medio de la planeación...*
- - Y ¿en qué pensaste o por qué asociaste calidad educativa con utilización de materiales didácticos?
- - *Porque pienso que, fíjate, últimamente los grupos que he estado viendo cómo trabajan, sobre todo los grupos de mi hijo, a mi hijo le cuesta mucho trabajo aprender, entonces siento que eso es lo que falta, siento que la calidad se elevaría si los maestros utilizaran material didáctico, esto ya directamente en el aula y por eso se me ocurre.*
- - Muy bien, ¿cuál es la relación que encuentras entre calidad educativa y responsabilidad?
- - *Bueno, para que haya una (inaudible) tiene que haber un compromiso y ese compromiso es lo que yo relaciono con esa responsabilidad, para poder llevarla a cabo se necesita ser muy responsable, organizado y este... muy dinámico, echarle muchas ganas.*
- - Ahora me has dicho, en torno al concepto de calidad educativa varios conceptos, me gustaría saber si me puedes definir calidad educativa desde tu punto de vista, para ti ¿qué es calidad educativa?

- *Bueno, para mí calidad educativa sería el este... el tener la capacidad de una planeación para poder elevar, sería más bien elevar la educación en relación con las necesidades de los niños.*
- - Este concepto de calidad educativa que me has mencionado, ¿sería aplicable a todos los niveles educativos?
- - *Yo creo que sí, yo creo que sí porque si nosotros respetamos el nivel de cada quien, claro que impulsando a continuar adelante y trabajar de acuerdo a esas posibilidades pues yo creo que se lograrían mayores objetivos.*
- - Eh, ¿habría en el nivel de posgrado alguna característica o alguna cualidad especial cuando aplicas el concepto de calidad educativa?
- - *¿Así como te lo digo?*
- - Si, en el nivel de posgrado ¿habría alguna cualidad especial con respecto a la calidad educativa?
- - *Pues sí, yo pienso que sí porque, ehh..habría, o sea, yo siento que muchas veces y sobre todo en la UDLA algunos maestros no están considerando el esfuerzo que cada uno está poniendo en el estudiar precisamente ese posgrado, como que es demasiado parejo todo y no se está considerando que existen diferentes niveles aún en los que estamos estudiando posgrado*
- - En este sentido, el posgrado que estás estudiando en la UDLA, ¿consideras que es un posgrado de calidad?.
- - *Pues sí, francamente sí, sí lo considero de calidad.*
- - ¿Cuáles serían los elementos que tú pensarías que existen en el posgrado de la UDLA para que sea un posgrado de calidad?
- - *Pues por ejemplo ese , este.. el programa en sí, el programa de maestría, las materias que se llevan definitivamente te impulsan a mejorar, a reflexionar en el sistema educativo mexicano y ese impulso que varios de los maestros te dan para poder ehh, proponer, para poder crear ehhh algunas, algunas cosas diferentes que tengan aplicabilidad, yo eso lo considero muy importante.*
- - ¿Habrá algunos elementos que faltarían para que el posgrado de la UDLA tuviera mayor calidad?
- - *Pues, yo pienso que, que sí faltarían también algunos, a veces se le están pasando, no todos los maestros tienen esas características, entonces hay algunos maestros que no te impulsan y que como que no le echan muchas ganas y como que no les interesa tanto, o sea más que nada les interesa cumplir a lo mejor ¿no? y afortunadamente a veces los han ido quitando, pero siempre se les salta uno que otro*
- - Correcto...
- - *y sabes que otra cosa faltaría también... ese compromiso que realmente debería existir, no se si se pudiera lograr por medio de la UDLA, pero que existiera un compromiso real entre la UDLA y la SEP, que así como nos dan las becas y como están ellos, como te dijera, contribuyendo a que nos den esas becas, también hubiera esa, este... ese empuje para que pudiéramos llevar a cabo todas las propuestas que se hacen.*
- - Muy bien, mira ehh, como tú has visto ha sido un entrevista breve, he tratado de hacer la entre vista telefónica.. me gustaria saber tu opinión sobre esta técnica, ¿qué te parece.. una entrevista telefónica?

- *Pues a mí no se me había ocurrido, la verdad, cuando me dijeron de una entrevista telefónica lo sentí como que... bueno dije yo por qué no personalmente ¿no? pero se me hace interesante y además creo que pues aunque no nos conocemos estamos hablando de algo que nos interesa a los dos*
- - Muy bien, pues yo te agradezco mucho. Cuando me estuviste dando todas estas ideas y conceptos en torno a la calidad educativa, ¿tuviste alguna imagen mental?
- *¿De lo que era la calidad? Sí sí.*
- -¿recuerdas alguna de ellas que me pudieras describir?
- - *O sea, siempre me ubiqué en mi escuela, en mi escuela mis compañeros, mis niños, los padres, este, el patio de la escuela, siempre fue mi escuela en donde yo trabajo*
- -¿La viste igual que siempre o tenía alguna característica diferente?
- - *Como con la gente muy dinámica, con la gente muy dispuesta al trabajo, los niños corriendo, trabajando otros así ...pero definitivamente diferente ¿no?*
- Te agradezco mucho tu ayuda para esta investigación y si lo juzgas conveniente algún día en la UDLA misma podremos comentar cómo son, cómo es el proceso de tratamiento de estos datos y de este trabajo en general.
- - *Sí, a mí me gustaría mucho saber cómo.. o sea otras respuestas, cómo lo registras, qué elementos te da para hacer tu tesis, eso se me hace muy interesante.*

■ Entrevista telefónica No 18 : Categoría. IIA (alumno de Maestría en Psicología.)Oct.97V .

- *Gracias por tu tiempo. Para empezar quiero que me digas las primeras tres palabras o frases que se te ocurren al escuchar calidad educativa.*

- ¿Calidad educativa?
- - *Sí*
- - Este.. aprendizaje, progreso (ríe nerviosamente) ventajas....espera un momento (atiende a otra persona). Ya
- - *V., ahora te pediría que pienses en las tres primeras palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa y aprendizaje.*
- - *¿Juntas?*
- - *Sí, cuando escuchas estas dos palabras al mismo tiempo, ¿Cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren?...calidad educativa y aprendizaje.*
- - *Pues la verdad... escuela privada... (breve risa nerviosa)... este...hijole...maestros calificados, es que son dos palabras, ¿no importa?*
- - *Pueden ser palabras o frases no te preocupes.*
- - *Maestros calificados y...mmm...y...mmmh como se llama.. este.. una buena currícula (ríe nerviosamente).*
- - *Cuando tu escuchas calidad educativa y progreso ¿cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren? calidad educativa y progreso..*
- - *..... (latencia)...mmmh calidad, pues otra vez educación, maestros calificados, es que no se me ocurre otray.....(latencia) no sé.....*
- - *Es calidad educativa y progreso....*
- - *Mjummm...y C.I. ... ¿está bien?... es que estoy tapada y no se me ocurre nada.*
- - *Bien, vamos bien V.*
- - (inaudible) ¿no podría haber sido algo más fácil?

- - (risas) *Tal vez sea también la hora, pero estamos trabajando muy bien.*
- - Espero que te sirva.
- - *Cómo no, tú no sabes cuánto. Mira.. cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa y ventajas?*
- - Calidad educativa y ventajas... otra vez escuela privada.. un buen ambiente familiar ... (murmura.. inaudible)... es que son las mismas (ríe) no se otra vez maestros calificados (ríe)...¿vamos a seguir haciendo arbolitos ?
- - *Un poco más.. te prometo ...*
- - ¡ Ay, Dios...!
- - *Mira.. te propongo la cadena y sólomente me gustaría que me dijeras a la última palabra o frase que se te ocurra.*
- - La última...
- - *Si es... vamos a formar unas cadenas nada más..*
- - Okey...
- - *Calidad educativa, aprendizaje y escuela privada ¿qué es lo primero que se te ocurre?*
- - (murmura) calidad educativa, aprendizaje...¿y qué?..
- - *Escuela privada.*
- - No sé... buen programa educativo, buena curricula...
- - *V. me dijiste algunas palabras centrales asociadas con calidad educativa, por ejemplo aprendizaje, calidad educativa y aprendizaje, ¿por qué las asociaste? ¿cuál piensas que es su relación?*
- - Ay... este... toda ¿no? (ríe) lo que pasa es que para mí una persona que obtiene o tiene una buena calidad educativa o una escuela que ofrece es algo que te está ofreciendo aprendizajes, ¿qué otras cosas? es lo que se me ocurrió otra cosa...
- - *En el caso de pensar en el progreso asociado a calidad educativa, ¿cuál es la relación que ves entre estos dos conceptos? ...calidad educativa y progreso.*
- - Pues, para mí es la única forma donde voy a encontrarle a progresar, o sea no se puede progresar si no preparas gente y si la gente está preparada progresa... yo las asocié así..(inaudible).
- - *Bien...y en el caso de las ventajas ¿cuál es la relación que adviertes entre calidad educativa y ventajas?*
- - Pues esencialmente la misma, o sea la gente que tiene una buena preparación tiene ciertas ventajas sobre otros o sea (inaudible) ciertas habilidades que otra gente no tiene.. la oportunidad... es como oportunidad, la ventaja es como oportunidad.
- - *Y.. cuando me dices estos conceptos acerca de la calidad educativa, me lleva a pensar ¿cuál es tu concepto o tu definición acerca de lo que es calidad educativa? ¿qué es para tí calidad educativa?*
- - ¿Calidad educativa? Primero, pues yo creo que la reunión de todas las palabras anteriores...este... pues podría ser algo así como una buena preparación, una buena oportunidad de aprender, este... no sé lo que te dije maestros calificados que proporcionen material a las personas para que puedan estudiar... algo así.
- - *Y.. V. esta definición de calidad educativa que me das ¿sería aplicable a todos los niveles educativos ?*

- - Ah, yo creo que sí. ¿no? .. es que la verdad no estoy muy enterada de lo que es la calidad educativa pero yo creo que a cualquier nivel, o sea desde digo no te mencioné a los alumnos porque (ríe)
- - ¿Por qué?
- - Yo creo que para mí, a lo mejor para mí está mucho más relacionado la calidad educativa con los maestros, con la escuela, con la currícula.. no sé por qué o sea obviamente estoy de acuerdo en que se necesita un alumno o saber aprovechar eso, pero no sé por qué le echo más responsabilidad a ese otro lado..
- - Fijate, si... este concepto de calidad educativa que me das es aplicable a todos los niveles, ¿tendría en el nivel de posgrado alguna característica especial? Tú le ves algún matiz especial cuando piensas en calidad educativa de un posgrado?
- - Mmmmh, es que no sé si estás hablando de alguna diferencia pero a nivel posgrado ya es parte de la calidad educativa es a la formación de personas que pueden seguir una educación. ¿cómo te explico?... más bien el campo esperado te de la capacidad de seguirte formando ..sería algo así, o sea que no te cierre las puertas o dártelo todo, o sea sería la diferencia de todo lo demás, sería la responsabilidad un poco más compartida, más del alumno ... así... no sé.
- - Ahora tú estás estudiando un posgrado en la Universidad de las Américas, consideras que este posgrado es un posgrado de calidad?
- - Sí (enfática) cómo no.
- - ¿Qué razones te hacen pensar ésto?
- - Pues mira... estoy... o sea los maestros que nos tocó está bien preparados, dan una excelente cátedra, tiene práctica clínica que te da la oportunidad de iniciarte en tu práctica profesional...este...mmmh qué más no sé... tienes muchas ventajas o sea en el sentido.. tienes mucho material, te dan bibliografía extra por si te quieres seguir preparando,...o sea a mí... el ambiente es agradable... pero allí si le faltaría un poco de selección a la gente que entra a posgrado parece que hay gente que no cumple allí...
- - ¿Te refieres a los alumnos?
- - Sí, o sea yo sé que es muy difícil, pero a nivel posgrado lo que exige la maestría es poca para la gente, o sea, la gente puede entrar a ciertas materias esenciales, entra con muchos huecos y... no sé.. siempre he pensado que la selección debería ser un poquito más estricta, yo sé que es muy difícil, no sé cómo se haría pero... pero a veces el nivel depende mucho de los alumnos que entran... ¿Estás grabando?
- - Sí
- - Oigo un eco impresionante.
- - Mira he estado usando para este trabajo esta técnica de hacer entrevistas telefónicas, ¿qué te parece a ti? ¿cuál es tu opinión?
- - Mira, la verdad es que creo que encontraste una muy buena técnica porque para que alguien te dé un tiempo en la universidad o en la calle o donde decidas hacerlo es muy difícil, no sé... me parece muy bien, sobre todo eso de que digas el horario ¿no? si has hablado a cualquier otro horario no me encuentras o igual a mis compañeras, entonces no sé ..
- - ¿Qué suerte tuve!
- - Me la voy a fusilar ¡eh!

- - *Bien, eso me da gusto. Oye, y cuando me dijiste todas estas ideas y conceptos alrededor de calidad educativa tuviste alguna imagen mental?*
- -
- - *¿Te formaste alguna imagen?*
- - (Ríe) *Creo que mi preparatoria...sí mi preparatoria.*
- - *¿Tu preparatoria? ¿Cómo la viste?*
- - *Pues así cuando estaba hablando de calidad educativa, no sé sentí que mi preparatoria la tuvo, o la tiene, ahorita no sé... la tuvo.*
- - *Esto es... pues V. no sabes realmente como te agradezco... no te puedo enviar por este medio una flor para agradecerte el que me hayas permitido estos minutos...y por supuesto mi intención es después darles a conocer los resultados de este trabajo y tal vez algún día si por ahí te encuentro en la UIDA...*
- - *No vas a saber quién soy...*
- - *Pues preguntaría con una pancarta.. pero realmente te agradezco mucho...muy amable realmente ..*
- - *No hombre ¿de qué?*
- - *Buenas noches.*
- - *Okey, bye*
- - *Bye..*

■ Entrevista telefónica No. 24: Categoría IB. (catedrático M. en Educación). Oct. 97.

- *Mira lo que quiero saber primero.. es que me digas ¿cuáles son las tres primeras palabras o frases que se te ocurren cuando escuchas calidad educativa?*
- *¿Así como si fuera una especie de juego de psicoanalista?*
- *No, no, no es para eso, más bien para hacer una carta descriptiva.*
- *Claro, bueno, una de las cosas que a mí me sugiere la cuestión de la calidad es el problema de los procesos escolares, esa es una cuestión que a mí me resulta fundamental para entender el problema de la calidad de la educación, es decir qué pasa en la escuela, cuáles son las cosas que limitan en todo caso . para comprender a qué nos referimos cuando hablamos de calidad. No me preocupan los productos, sino los procesos. La otra sería el problema relacionado con la actualización, es decir, cuáles son los principales problemas que en todo caso tiene que analizar el profesorado para poder este... digamos, adquirir o analizar un tipo de información que le ayude a resolver justamente sobre esos procesos y sobre su propio trabajo. Y la tercera, pues mira yo creo que es la organización en general de la escuela y todos aquellos espacios que propicien precisamente para auto - analizarse ¿no?. Es decir, no solamente aquello que tiene que ver con las normas y los reglamentos que en un momento dado están, o que establece la propia SEP ¿no? sino creo que más que nada como el funcionamiento institucional propicia la reflexión, el análisis, la revisión de la marcha misma del trabajo en general.*
- *Muy bien.*
- *Para mí se centraría en esos tres aspectos, por lo menos en esos tres, entre otros, las cuestiones más importantes en relación con la calidad.*

- Ahora mira, si yo te menciono sobre algunos de los aspectos: calidad educativa y problemas en relación con los procesos escolares, con el "¿qué pasa?" ¿cuáles son las primeras tres palabras o frases que se te ocurren?
- *Bueno mira, en relación con los procesos, yo creo que fundamentalmente yo diría, uno la concepción y las prácticas de enseñanza, que están arraigadas, que están sedimentadas en las escuelas ¿no?, el problema ahí está en relación con la enseñanza. Otro tiene que ver con las formas en que esta enseñanza propicia ciertos, ciertas formas de aprendizaje, es decir qué es lo que se considera prioritario en relación con el aprendizaje del niño, tipo de habilidades, capacidades, destrezas que pretende desarrollar, pero la tercera que me pare... y que en todo caso incluiría a estas dos, hacia donde apuntan estas prácticas, cuál es el sentido de estas prácticas, es decir, de alguna manera tendría que ver con el hecho de cómo se concibe la función de la escuela ¿no? entendiendo ésta en cuanto a la formación del tipo de individuos que de alguna manera conciben o establece como, digamos modelo, bueno no modelo sino el ... ni siquiera me gustaría emplear la palabra perfil, sino el tipo de atributos, características, habilidades, actitudes que se desee impulsar. Entonces yo creo que esto debe ser algo coherente ¿no? los tres aspectos, y funcionar coherentemente para que de alguna manera adquiriera un sentido trascendente ¿no?, las prácticas específicas de la escuela ¿no? particularmente en lo que concierne a estos aspectos de enseñanza y aprendizaje ¿no?.*
- Muy bien, si tocamos el otro punto, sobre tu segunda propuesta en relación con calidad educativa y actualización, ¿cuáles serían entonces las tres ideas que se te ocurren, sean palabras o frases, al respecto? Calidad educativa y actualización..
- *Bueno mira, a mí me parece que efectivamente no, no hay... yo diría que la primera tiene que ver con los contenidos de la actualización, es decir, qué tipo de cosas deben formar parte de estas estrategias de actualización. Yo creo que efectivamente por un lado tiene que ver con los contenidos, o sea estar actualizados en cuanto a los conocimientos de las diferentes disciplinas, pero creo que también vamos, no solamente el contenido es un aspecto fundamental sino aquellas cuestiones que se están discutiendo en relación, pues otra vez con el aprendizaje, con la enseñanza, con el, ¿cómo se llama? con la evaluación, es decir con aquellas cuestiones que lo involucran directamente con, digamos la especificidad de su práctica profesional. Pero todo esto creo que debe estar enmarcado en relación con una visión del curriculum..*
- Perdón, esta idea se deriva de, digamos en un orden mental de la calidad educativa con la actualización, o piensas que sería otro rubro? .. el del aprendizaje y el curriculum?
- *No yo creo que..*
- *Es decir, ¿se relaciona con los contenidos?*
- *Sí, yo diría que el contenido de la actualización tiene que ver con esos asuntos ¿no?*
- *Bien..*
- *Fundamentalmente, o sea que muchas cosas deben estar formando parte de los contenidos de la actualización, ¿qué cosas, sobre qué aspectos tiene que basarse, qué cuestiones analizarse, discutirse, actual... es decir ponerse al día ¿no? ¿qué es lo que se está discutiendo en relación a estos tópicos?*
- *Un segundo aspecto en relación con calidad educativa y actualización...*
- *Mira, yo creo que el de las estrategias de la actualización. Me parece que las formas en que están desarrollándose, o que tradicionalmente han caracterizado la actualización de*

los maestros son bastante pobres ¿no? Creo que aquí hay una digamos carencia de talento, para propiciar otras formas de actualización que verdaderamente fueran más significativas y trascendentes para los propios maestros, más allá de estos cursitos que en todo caso se llevan a cabo cada principio del ciclo escolar, son absolutamente insuficientes. Entonces yo pienso más en un tipo de estrategia más permanente, más continua, más estructurada en función de los problemas de la práctica y bueno, el desarrollo de la teoría. Pero si no están ligadas digamos a un proceso más permanente, me parece que son estrategias que no se quedan más que en la superficie de las cosas. Entonces para mí, hay que renovar, buscar alternativas de actualización mucho más interesantes, mucho más significativas para los profes ¿no?

- **Y un tercer punto con respecto a calidad educativa y actualización.**
- *Mira pues para mí sería el hecho de... yo creo que la relación teoría - práctica es uno de los problemas esenciales de esta idea de actualización ligada a la calidad, es decir, creo que el maestro, para poder digamos desarrollar más su capacidad profesional y darle un sentido verdaderamente importante a la labor que desempeña tiene que partir de considerar los problemas que él enfrenta cotidianamente. Es decir la práctica como punto de partida para lograr una reflexión que lo lleve quizás, dicho así de manera muy general a teorizar sobre los problemas, a interesarse sobre las explicaciones que se han construido en relación con ... creo que también esto es parte de, incluso tiene que ver con los otros dos puntos, de los contenidos y de las estrategias, cómo propiciar esta relación de la actualización con los problemas de la práctica, pero sin perder de vista la necesidad de una mayor formalización en cuanto a ofrecer elementos teóricos que se articulen coherentemente con esos problemas ¿no?, o sea no desvincularlos, no que la teoría ande por un lado sin que tenga nunca la posibilidad de aterrizar en los problemas reales ¿no?*
- **Ahora, con respecto a calidad educativa y organización en general de la escuela ¿cuáles serían las tres primeras palabras o frases que se te ocurren?**
- *Bueno, mira, déjame ver cómo lo organizo.. creo que por un lado tendría que pensarse en una forma de institucionalidad diferente a la que existe, es decir, creo que las formas de relación interna en las escuelas obedecen a un modelo decimonónico que no ha variado sustancialmente, es decir creo que es una de las instituciones que con mayor fuerza conservan sus procedimientos, sus formas de organización, sus tradiciones, etcétera, etcétera, y que obviamente marca pautas para la relación interna entre los sujetos, entre los sujetos y los contenidos, etcétera, etcétera. Es decir, una forma de institucionalidad que rompa con rompa con esta idea de escolarización tan arraigada, lo cual implicaría pues quizás considerar la idea de una.. que sería el otro punto, la idea de propiciar una transformación. Pero obviamente que esta transformación no es una cuestión que se resuelva radicalmente, o sea, mañana empezamos con otro modelo escolar, sino que es algo que se tiene que ir construyendo a partir de redefinir una serie de situaciones internas que tienen que ver por ejemplo con, bueno el trabajo entre los propios profesores, un trabajo colegiado, la manera en que se concibe una mayor autonomía de la institución para la toma de decisiones sobre la manera de operar, el tipo de relación que establece con la comunidad en que se encuentra, la manera en que esos problemas de la comunidad realmente se significa, incluso internamente en la escuela y forman parte de las preocupaciones y de los objetivos escolares, es decir algo que rompa la idea de una escuela cerrada y que apunte más hacia la posibilidad de una escuela más abierta, quizás*

más particularizada si tú quieres. En el sentido de que está más preocupada por los alumnos concretos que llegan a ella tomando en cuenta sus características, su cultura, su ideología, etcétera, etcétera, y el tercer punto es que esto solo es concebible con un modelo organizacional que quizás se base, yo allí apuntaría más en la idea de un desarrollo del currículum en el que, vamos, los profesores vayan adquiriendo más la posibilidad de intervenir más directamente en su diseño y en su desarrollo. Es decir, romper con la idea del currículum precriptivo en el cual pues obviamente está determinado todo: contenidos, estrategias, materiales de trabajo. Entonces creo que en una de los aspectos específicos que podría, quizás fungir como un eje articulador de este cambio sería centrado en el currículum, porque además yo lo veo como una mediación entre las políticas más generales del Estado, digamos en materia educativa y la práctica. Entonces, en la medida en que el maestro se posesione de idea del currículum en un sentido amplio, posiblemente esto contribuya a transformar estas, estos procedimientos o estas formas establecidas de organización que le den pues mayores responsabilidades y compromisos al propio profesorado. Y que obviamente esto significa pues darle otra, concebir de otra manera lo que es la escuela y la función de la escuela, la función social de la escuela que debe cumplir ¿no? Por lo menos.

- Yo te pediría que en forma muy breve, incluso puede ser una palabra o una frase solamente, me refirieras lo primero que este venga a la mente cuando escuchas calidad educativa, problema de los procesos escolares y cómo la enseñanza propicia formas de aprendizaje. ¿qué es lo primero que se te ocurre?
- *Mira, lo primero que se me ocurre es la acción del docente, el trabajo del maestro, creo que todo descansa allí. Es lo que él puede hacer.*
- Bien. Cuando tú escuchas calidad educativa, problema de los procesos escolares, o sea el "¿qué pasa?" y concepción y prácticas arraigadas en las escuelas, ¿en qué piensas?
- *Ay mano pues mira, yo creo que pensaría en la necesidad de revalorar, de analizar y de discutir ampliamente qué está pasando y quizás esto sería parte esencial de un proceso de actualización y de formación, pues con un sentido mucho más, que apunte más hacia la posibilidad de propiciar la reflexión.*
- Cuando tú escuchas calidad educativa, problemas de procesos escolares, o sea el "¿qué pasa?" y hacia donde apuntan estas prácticas ¿en qué piensas?
- *A ver, otra vez, perdón.*
- Calidad educativa, problema de los procesos escolares, o sea el "¿qué pasa?" y hacia adonde apuntan estas prácticas.
- *Mira, yo realmente pensaría en la revaloración de la función de las escuelas, lo cual implica valorar sus formas de organización actuales. Valorar o revalorar sus formas de organización actuales.*
- Cuando tú escuchas calidad educativa, actualización y contenidos de la actualización, ¿en qué piensas?
- *Pues, en personas inteligentes que diseñen estrategias mucho más impactantes para los profesores.*
- Cuan tú escuchas calidad educativa, actualización y estrategias de actualización ¿en qué piensas.
- *Mira, ya me ganaste, a la mejor quedaba más la otra que esta.*
- Si pensaste en las mismas está bien.

- *A la mejor allí me repetiría ¿no?. Que efectivamente en la necesidad de que efectivamente piense de otra los procesos de actualización que realmente existen ¿no? Más diversificadamente, más apuntando hacia las necesidades de los propios profesores, no estableciendo pautas así generales de actualización, sino particularizando en las necesidades de un maestro, de una institución, de una localidad, de una comunidad.*
- *Ahora, cuando tú piensas en calidad educativa, actualización y relación teoría - práctica ¿qué es lo primero que se te ocurre?*
- *Mira, yo creo que aquí lo que se me ocurre es que hay muchas cosas que parecen ser verdades absolutas y que realmente no reflejan sino la falta de consenso sobre lo que es la educación, lo que es la pedagogía y lo que son los problemas que más directamente tienen que ver con los procesos que se llevan a cabo internamente en las escuelas.*
- *Cuando tú escuchas calidad educativa, organización en general de la escuela y forma de institucionalidad diferente ¿en qué piensas?*
- *Mira, yo allí pensaría en una amplia discusión que tienen que llevar a cabo, particularmente los propios profesores. Ese yo creo que es un trabajo que les compete a ellos más que nada, más que a nadie. Obviamente quizás pensando en ciertos apoyos pero fundamentalmente es un trabajo que tienen que llevar a cabo ellos, tienen que cambiar esos hábitos que están tan arraigados. Ahora, cuando escuchas calidad educativa, organización en general de la escuela y modelo organizacional con otro desarrollo del curriculum, no un curriculum prescriptivo, ¿en qué piensas?*
- *Mira en que se tienen que generar espacios. Yo creo que aquí las posibilidades para pensar en una mayor calidad estribarían en fomentar, digamos, un trabajo mucho más (inaudible), que parta más de la base de la institución misma, y no tanto por indicaciones que vienen de arriba. Yo pienso que en todo caso, deben abrir mayores y más amplias posibilidades para que esto suceda, o sea que en todo caso la política educativa y las acciones administrativas tendrían que apuntar a favorecer la escuela y los espacios de la escuela para comprometer e involucrar más directamente a los maestros.. y a la comunidad en general... a la comunidad educativa.*
- *A la comunidad educativa. Cuando tú escuchas calidad educativa, organización en general de la escuela y transformación, ¿qué es lo primero que se te ocurre?*
- *Que yo creo que estamos hablando aquí de darle un estatus diferente a la acción educativa que ejerce la escuela, quizás con bases éticas y morales mucho más claramente definidas, no tanto quizás los problemas de orden técnico - pedagógico, sino que todos los que participan tuvieran claro cuál es la función que tendría que cubrir la escuela desde una perspectiva moral. Lo asocio mucho sobre todo al papel que tiene que desempeñar en estos tiempos, así con estos contextos tan exigentes en función de formar un tipo de hombre que sea capaz de responder a las exigencias de un entorno como es el de la globalización económica, el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es decir, creo que no hay que perder de vista la dimensión humanista que tiene que cumplir.. perdón la función formativa de carácter humanista que tiene que cumplir la escuela.*
- *Ahora hemos completado un cuadro que ya te imaginarás qué forma tiene y me has hablado de diferentes aspectos de un concepto clave que es el de calidad educativa, tú podrías, con base en lo que me has dicho intentar una definición concreta de los que es para ti calidad educativa?*

- *Híjole, a ver, déjame intentarlo. Como te decía yo, para mí la calidad educativa tiene que ver con la experiencia misma del trabajo escolar. Es decir, los resultados son absolutamente secundarios y dependen más, en todo caso, de la forma en que todos estos factores relacionados con la propia experiencia se relacionan, digamos, marcan una dinámica interna y esta dinámica en todo caso, por las características que va asumiendo puede determinar o no la calidad del trabajo educativo en general. Creo que la calidad, si la entendemos como la confluencia de estos factores, la forma intervienen, el peso específico que pueden adquirir en los procesos, posiblemente al reflexionar en ello nos daríamos cuenta de que no depende de un sólo factor, es decir, no depende de los sujetos, no depende de los insumos, no depende de los contenidos de la enseñanza, de los programas, de la intervención del docente, del interés de los padres. Creo que para mí la calidad implica la convergencia de todos estos aspectos obviamente en un sentido favorable. Cómo se articulan coherentemente para propiciar una experiencia escolar verdaderamente rica, trascendente.*
- Este concepto que has elaborado sobre calidad educativa, ¿sería aplicable a todos los niveles educativos?
- *Ah sí, absolutamente, si quieres conciertos matices pero...*
- En el nivel de posgrado ¿cuál sería un matiz de ese concepto?
- *No mira creo yo creo que en el nivel de posgrado el matiz podría darse en que quizás los estudiantes puedan tener una participación mucho más activa en el sentido de aportar ideas, aportar incluso elementos para el proceso que implicara una mejora tanto de los contenidos como de las estrategias de trabajo que habitualmente están en la.. se desarrollan habitualmente durante el proceso de formación. Yo creo que aquí el matiz es que los estudiantes tienen un mayor compromiso y no solamente la institución o el profesorado. En el posgrado hay que recuperar las experiencias y la riqueza de lo que en todo caso ha sido la vida profesional de los propios estudiantes. Yo ahí vería que esto quizás puede proporcionar mayores elementos en relación con otros niveles educativos.*
- Tú formas parte de un programa de posgrado, eres uno de los factores de un programa de posgrado, ¿cuál es tu impresión respecto a esta definición de calidad educativa, aplicada a ese contexto, es decir, el programa de posgrado en el que participas te parece un programa de calidad?
- *Yo creo que sí, yo creo que sí, pero podría tener más calidad. Yo creo que cubre muchos aspectos que son indispensables en relación con lo que entendemos una oferta educativa válida, actualizada, etcétera, etcétera, pero evidentemente no es lo mejor que pudiéramos tener. Allí es donde yo recuperaría la posibilidad de enriquecerlo, no solamente con las aportaciones de la investigación o del desarrollo del conocimiento en determinada área, sino también enriquecerlo, insisto, con la experiencia de los propios estudiantes. Yo creo que implicaría necesariamente buscar las formas en que esta aportación o esta serie de aportaciones pudieran ser verdaderamente productivas.*
- En este caso ¿estás pensando en algún tipo especial de estudiante para participar en el posgrado?
- No, los estudiantes que están. Yo creo que son los estudiantes que llegarían. No sé, algunos con más experiencia, algunos con menos experiencia, pero en términos generales ese es el tipo de estudiantes que llega a nuestro posgrado, no vería yo que tendrías que pensar en un alumno con cualidades extraordinarias. Los alumnos que han llegado desde que empezó el

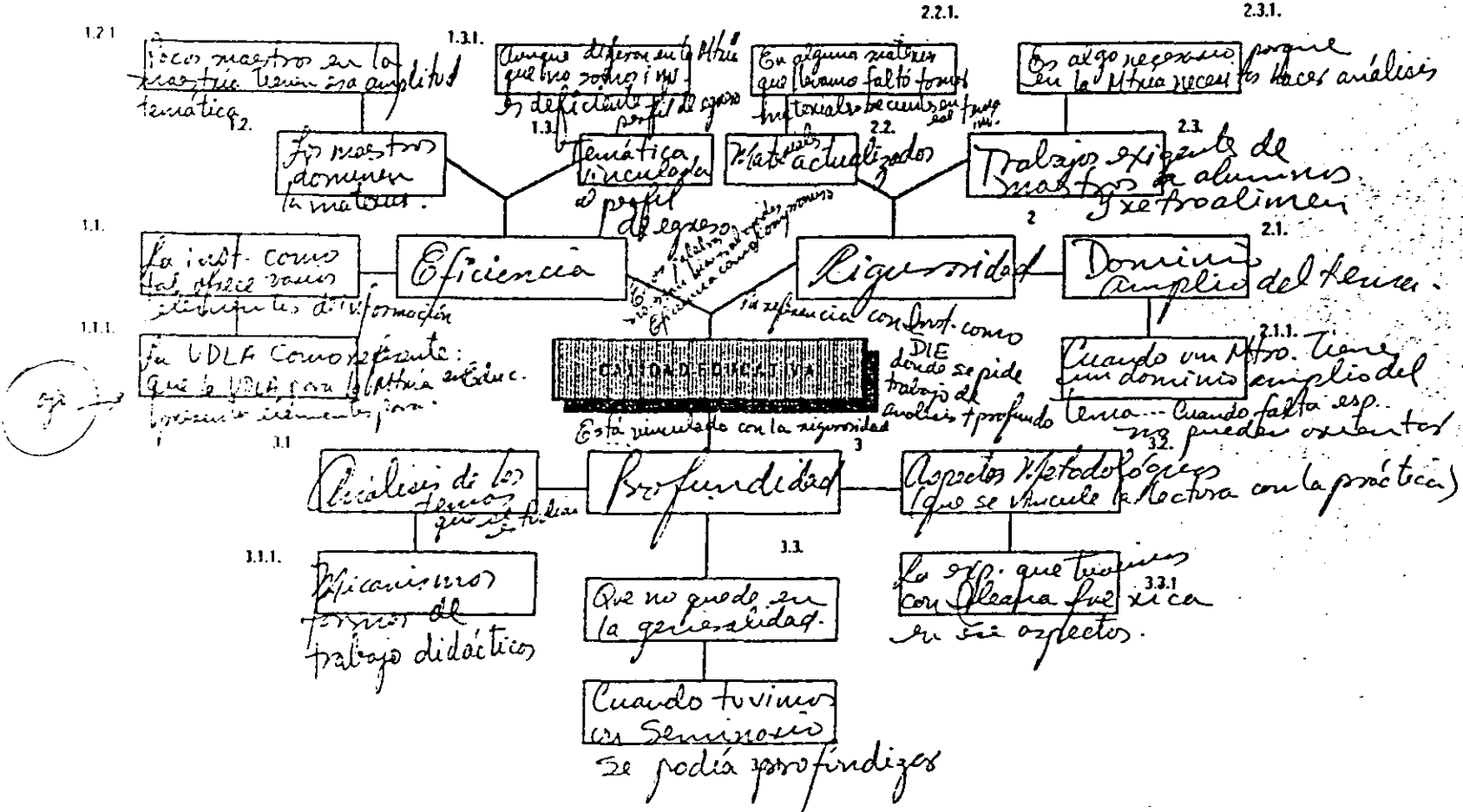
programa, creo que podríamos obtener una riqueza mayor si supiéramos, o encontráramos elementos de participación más productivos que nos permitieran recuperar sus propias experiencias, sus puntos de vista, en fin sus conocimientos. Yo no pensaría en que habría que buscar otro perfil de estudiante, no creo en eso. Tienes que trabajar con lo que definitivamente es el detonante, el tipo de persona que llega y no creo que tendría que pensarse en otro perfil, no lo veo por allí el problema.. de te llegara puro hijo de Piaget, pues a la mejor sacaría a (inaudible).. pero evidentemente no se trata de eso. Es como pensar que entonces tendrías que cambiar a toda la planta de profesores de educación básica y traerle profesores que hay en ... Suiza ¿no? para que la calidad de la educación fuera mejor ... yo creo que esa es una ridiculez. No, no,... cómo puedes hacerlo en función del tipo de alumnado que es el que llega, como es con sus carencias, con su riquezas, con sus limitaciones, con sus aciertos, o sea como es.

- Tú mencionaste tres aspectos ligados con el concepto de calidad educativa. ¿Podrías decirme algún lazo de unión o la conexión que encuentras entre calidad educativa y por ejemplo problemas de los procesos escolares?
- *Mira yo creo que definitivamente el asunto de la formación se juega en la cotidianidad del trabajo, en esos procesos específicos y particulares que se suceden día con día, es allí donde realmente tú te vas formando, donde vas integrando una visión de tu campo, de ciertas disciplinas, de ciertas áreas, de ciertas especialidades y de alguna manera esto implica que tu vayas significando, que vayas integrando una visión que no solamente pasa por el digamos, adquirir un determinado tipo de conocimientos, de habilidades o destrezas, sino también actitudes. Y esto es algo que se adquiere no solamente a través de esto que llamamos curriculum informal o explícito, sino que forma parte también de ese curriculum oculto que es producto de estas formas de relación que están dadas inevitablemente en cualquier lugar donde se concentre un grupo de estudiantes y un maestro.*
- Fijate que mis preguntas han sido contestadas todas y con amplitud. Sobre la técnica de entrevistas telefónica cuál es tu opinión?
- *Obviamente que a la mejor tienes la costumbre de explayarte demasiado en relación a ciertos cuestionamientos que te interesan o que te preocupan y que a la mejor el medio telefónica piensas que no es el medio más propicio, pero sin embargo creo que fue suficientemente amplio. Además no solamente radica en eso, sino también radica, y eso es lo fundamental, en la manera en que estableciste tu interrogatorio porque tú lo vas ligando obviamente en función de las mismas respuestas que te da el interlocutor, entonces eso lo hace especialmente interesante. Hay una articulación, hay una lógica allí en tu manera de preguntar que permite la continuidad y la relación de lo que vas diciendo con una pretendida coherencia de parte del interrogado. El problema de la coherencia se lo tiene que dar el interrogado.. pero me parece que es un procedimiento muy interesante y no creo que estorbe de ninguna manera el hecho de que sea por vía telefónica, al contrario, resulta más cómodo.*
- ¿Y, tuviste al dar tus respuestas, alguna imagen, con respecto a lo que me estabas contestando?
- *¿En relación con tu propio interrogatorio?*
- Sí, o sea, cuando me vas dando respuestas...
- *No, bueno lo que pasa es que de alguna manera yo trataba de ver cuál era la lógica de tu interrogatorio, hacia dónde me querías llevar.*

- Pero a lo que me refiero, sobre el contenido de tus respuestas, tuviste por ejemplo alguna imagen, por ejemplo al pensar en la acción del docente...
- *Sobre todo la escuela básica.*
- *¿La imaginaste con una ... imagen en especial, es decir pensaste en una escuela en particular, con el color de la escuela y cosas como ésta.. un diagrama .. o simplemente fueron palabras.*
- *No, no, es difícil, yo ~~creo que vas pensando en una escuela, pero obviamente no le pones colores y formas~~ a la mejor te remites a tus propias escuelas o escuelas que has conocido de alguna manera a través de tu trabajo, pero vamos sí, no dejaba de pensar en la escuela ...*
- Pero como concepto abstracto...
- *Sí, yo creo que sí, nunca estaba pensando en una escuela en concreto.*
- Nunca en tus respuestas hubo digamos esa necesidad de volcarte sobre imágenes concretas.
- *Bueno, en algunos casos sí, por ejemplo pensaba yo en algunos comentarios por ejemplo cuando hablábamos de lo que los maestros dicen en relación con las estrategias de actualización que usualmente se aplican, pues allí sí pensaba quizás en personas concretas, o pensaba en algún proceso cómo lo llevan a cabo. De alguna manera las respuestas me llevan a pensar en situaciones, pero enmarcadas en la idea .. yo no dejaba de pensar en los maestros de educación básica, eso sí te lo digo.*

PROYECTO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA CALIDAD EDUCATIVA. II

CATEGORIA: I-A
FECHA DE APLICACIÓN 23-X-97



CARTA ASOCIATIVA DE D. JACOBI, 1988, presentada por Abric (1994) Practiques et Représentations, ed. Presses Universitaires de France. A adaptación personal.