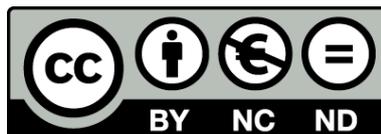




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## ¿"Educación de calidad" en Chile? Su representación social en estudiantes y docentes universitarios

Joan Calventus Salvador



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Tesis Doctoral

**¿"EDUCACIÓN DE CALIDAD" EN CHILE?  
SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES  
Y DOCENTES UNIVERSITARIOS.**

Joan Calventus Salvador

Barcelona, 2020





UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA

**¿"EDUCACIÓN DE CALIDAD" EN CHILE?  
SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES  
Y DOCENTES UNIVERSITARIOS.**

Tesis doctoral para optar al título de Doctor  
**Programa de Doctorado Educación y Sociedad**  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Educación

Presentada por

Joan Calventus Salvador

Director y tutor: Dr. Héctor Salinas Fuentes  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Directora: Dra. Dorys Soledad Sabando Rojas  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Barcelona, 2020



*A la memòria de la Júlia Empar i del Pep*



## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dr. Héctor Salinas y la Dra. Dorys Sabando, por su acompañamiento, apoyo y aportes a lo largo de todo el proceso de investigación y redacción de este documento.

Al Dr. Antoni Ruíz, por su asesoría en algunos aspectos metodológicos.

A las y los colegas de las Universidades de Antofagasta, Católica del Norte, Católica del Maule, de Talca, Autónoma y Santo Tomás que facilitaron la recolección de datos y/o respondieron al cuestionario base de esta investigación. Tengo muy presente a todas y cada una de estas personas. Aunque por respeto al anonimato no indique aquí sus nombres, les expreso mi más sincero agradecimiento.

A las y los estudiantes que respondieron al cuestionario base de esta investigación. Agradezco mucho su colaboración, sin la cual no hubiera sido posible mi trabajo.

A Mitzi Verdugo, Paula Contreras y Braulio Bruna, por la ayuda que me prestaron en Chile, durante el proceso de recolección de los datos.

A Carmen Monreal Blanco, por su apoyo y aportes durante la redacción del documento escrito.

A Rodrigo Durán, Malin Lundblad y a mi sobrina Julia Calventus Coveney, por su ayuda con la traducción al inglés.

A Joan Calventus Llopis, mi padre, por haber estado siempre ahí, desde el comienzo.

A mis hijos David, Carlos, Eloi i Taís, por la paciencia que han tenido conmigo, especialmente durante los últimos tres años.

A mi pareja, Amparo Prieto Monreal, para seguir caminando, soñando, luchando, amando... junto a ella.



## RESUMEN.

Desde el año 2006 se han sucedido en Chile importantes movilizaciones estudiantiles y sociales, oponiéndose al carácter neoliberal de las políticas educativas que se han venido aplicando en el país durante las últimas décadas y que han perpetuado la mercantilización y privatización de la educación. Una de las exigencias de estas movilizaciones, convertida en símbolo de lucha, ha sido la **educación de calidad**.

Paradójicamente, este discurso coincide con el de los gobernantes a cargo de las políticas educativas, también enfocados en conseguir calidad educativa. Así, la expresión “educación de calidad” se ha instalado y naturalizado en el país, tanto en el ámbito político como en el social, académico, familiar; aunque su significado muestra ambigüedades e incertezas. Este hecho fue corroborado a través de una revisión bibliográfica que permitió, además, identificar una serie de perspectivas o posturas respecto a su conceptualización.

El objetivo de esta investigación ha sido explorar el significado y el sentido de la expresión “educación de calidad”, a partir de los discursos de dos actores directamente comprometidos con ella: estudiantes y docentes universitarios del ámbito de la pedagogía. Considerando la Teoría de las Representaciones Sociales como marco teórico-metodológico, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la representación social (RS) de la “educación de calidad” que han construido en Chile, estudiantes y docentes universitarios del ámbito de la pedagogía?

Para responder esta pregunta se utilizó un procedimiento metodológico de diseño mixto (con triangulación cuantitativo-cualitativa): a través de un muestreo intencional se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra de 437 estudiantes y 62 docentes; posteriormente se utilizó la lexicometría, lexicografía y análisis cualitativo de contenido para el análisis de los datos obtenidos.

Los resultados permiten identificar tres campos semánticos o componentes en la RS: el primero de ellos, más nuclear, construye una educación de calidad como **derecho necesario y universal**. Se trata de una dimensión axiológica que comprende una serie de valores: inclusión, igualdad, equidad, respeto a la diversidad. El segundo campo semántico se construye alrededor

del concepto de **enseñanza-aprendizaje-significativo**; se trata de una dimensión o componente más pedagógico, que considera al/la docente como principal responsable de un proceso de transferencia (bancaria, según Freire) de conocimientos hacia unos/as estudiantes receptivos y pasivos; constituyendo un proceso de formación integral entendido como oportunidad para el desarrollo personal y profesional. Por último, el tercer campo semántico identificado en la RS es evaluativo y valora la educación de calidad en positivo, como algo **bueno, excelente, lo mejor**.

Se concluye que esta RS es expresión de dos discursos institucionales dominantes y hegemónicos en la actualidad. Uno axiológico, más humanista y de carácter retórico, planteado desde Naciones Unidas (UNESCO); y otro tecnocrático que concibe una educación al servicio de un cierto modelo de desarrollo económico globalizado, planteado por organismos transnacionales de carácter económico-financiero como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. A través de ambos discursos se legitima (por activa o pasiva) un sistema económico y social neoliberal, que provoca nefastas consecuencias para Chile. En consecuencia, consideramos que debiera dejarse de lado y olvidar el concepto de "calidad" en aquellos discursos con los que pretendamos construir alternativas al actual sistema y modelo educativo.

**Palabras clave:** Chile, Calidad de la educación, Representación Social, Lexicografía, Hermenéutica.

"

## ABSTRACT.

Since 2006, there has been important student and social mobilizations in Chile, opposing the neoliberal nature of the educational policies that has been applied in the country during the last decades. Politics which has maintained the commercialization and privatization of education. One of the demands of these mobilizations, that turned into a symbol of struggle, has been a **quality education**.

Paradoxically, this discourse coincides with that of the leaders in charge of educational policies, also focused on achieving educational quality. Thus, the expression "quality education" has been installed and naturalized in the country, in the political as well as social, academic, and family spheres; although its meaning reveals ambiguities and uncertainties. This fact was corroborated through a bibliographic review that also allowed us to identify a series of perspectives or positions regarding its conceptualization.

The objective of this research has been to explore the meaning of the expression "quality education", based on the speeches of two figures directly committed to it: university students and teachers in the field of pedagogy. Considering the Theory of Social Representations as a theoretical-methodological framework, we ask the following research question: what is the social representation (SR) of the "quality education" built by university students and teachers of pedagogy in Chile?

To answer this question, a methodological procedure of mixed design (with quantitative-qualitative triangulation) was used: through a convenience sampling, a questionnaire with closed and open questions was applied to a sample of 437 students and 62 teachers; subsequently, lexicometry, lexicography and qualitative content analysis were used to analyze the data.

The results allow identifying three semantic fields or components in SR: the first, more nuclear, builds a quality education as a **necessary and universal right**. It is an axiological dimension that includes a series of values: inclusion, equality, equity, respect for diversity. The second semantic field is built around the concept of **teaching-learning-meaningful**, a more pedagogical dimension or component, it considers the teacher as the main person in charge of a transfer

process (bank, according to Freire) of knowledge towards receptive and passive students; this constitutes a comprehensive training process understood as an opportunity for personal and professional development. Finally, the third semantic field identified in the SR is evaluative and it values quality education positively, as something **good, excellent, the best**.

It is concluded that this SR is an expression of two dominant and hegemonic institutional discourses at present. An axiological, more humanistic and rhetorical one, raised by the United Nations (UNESCO); and a technocratic one that conceives an education at the service of a certain model of globalized economic development, proposed by transnational organizations of an economic-financial nature such as the World Bank, the Inter-American Development Bank or the Organization for Economic Cooperation and Development. Through both discourses, a neoliberal economic and social system is legitimized (whether actively or passively), which causes dire consequences for Chile. Consequently, we consider that the concept of "quality" should be put aside and forgotten in those discourses with which we intend to build alternatives to the current educational system and model.

**Keywords:** Chile, Quality education, Social Representation, Lexicography, Hermeneutics.

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA .....	15
1.1 La educación chilena durante el periodo colonial español (1540-1810) .....	15
1.2 La educación chilena durante la nueva República (1810-1973) .....	19
1.3 Del golpe de Estado (1973) a la dictadura y al neoliberalismo actual .....	39
CAPÍTULO 2. ACERCA DEL CONCEPTO “EDUCACIÓN DE CALIDAD” .....	51
2.1 La “calidad”: su significado y origen histórico .....	51
2.2 El concepto de “calidad” en el ámbito educativo .....	56
2.3 Principales perspectivas respecto a la educación de calidad .....	66
2.3.1 Perspectiva tecnocrática de la educación de calidad .....	68
2.3.2 Perspectiva axiológica de la educación de calidad .....	74
2.3.3 Perspectiva crítica de la educación de calidad .....	84
CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO “EDUCACIÓN DE CALIDAD” EN CHILE .....	95
3.1 Aproximación al concepto “educación de calidad” desde el contexto chileno .....	95
3.2 La perspectiva tecnocrática de la educación de calidad en Chile .....	103
3.3 La perspectiva axiológica de la educación de calidad en Chile .....	109
3.4 La perspectiva crítica de la educación de calidad en Chile .....	113

CAPÍTULO 4. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	117
4.1 La teoría de las representaciones sociales y su marco onto-epistemológico .....	117
4.2 La representación social (RS): definición, dimensiones, funciones, proceso de formación .....	123
4.3 Metodologías para la investigación de las RS .....	133
4.4 La RS como dispositivo teórico-metodológico en la investigación educativa .....	134
4.5 RS y educación de calidad: una revisión del estado del arte .....	136
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	143
5.1 Objetivos de la investigación .....	143
5.2 Tipo de enfoque y de diseño metodológico .....	144
5.3 Contexto de referencia: descripción de la población .....	148
5.4 Tipo y procedimiento de muestreo .....	152
5.5 Descripción de la muestra .....	154
5.6 Variables consideradas en el estudio .....	157
5.7 Proceso de recolección de los datos .....	159
5.7.1 Instrumento de recolección de los datos: diseño del cuestionario .....	160
5.7.2 Validación del cuestionario a través de estudios piloto .....	166
5.7.3 Aplicación definitiva del cuestionario .....	166
5.8 Proceso de análisis de los datos .....	168
5.8.1 Análisis estadístico descriptivo .....	169
5.8.2 Análisis lexicométrico y cartográfico .....	170
5.8.2.1 Segmentación del corpus: glosario inicial de formas léxicas (palabras) .....	171
5.8.2.2 Depuración del glosario inicial: obtención del glosario de formas léxicas clave .....	171

5.8.2.3 Creación y análisis descriptivo (estructura frecuencial) de la tabla léxica base	173
5.8.2.4 Cartografía del texto: análisis factorial de correspondencias	176
5.8.2.5 Clasificación automática del texto: análisis de conglomerados	179
5.8.3 Análisis cualitativo de contenido	180
5.8.3.1 Estudio de concordancias: análisis de palabras en su contexto	181
5.8.3.2 Análisis cualitativo de contenido: aproximación interpretativa al corpus textual	182
5.9 Otros aspectos importantes del proceso de investigación: “control de calidad”, parsimonia, ética	188
5.9.1 Formas de “control de calidad” consideradas en la investigación	188
5.9.2 Opción por una “metodología parsimoniosa”	190
5.9.3 Aspectos éticos considerados en la investigación	191
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS: REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA “EDUCACIÓN DE CALIDAD” ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>193</b>
6.1 Resultados de los análisis estadísticos textuales	194
6.1.1 Resultados del análisis lexicométrico: elementos de la RS “educación de calidad”	194
6.1.2 Resultados obtenidos a partir del Método Análisis de Palabras Asociadas (M.A.P.A.): una primera aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”	199
6.1.3 Resultados obtenidos a partir del análisis de correspondencias: una segunda aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”	204
6.1.4 Resultados obtenidos a partir del análisis de clasificación automática (conglomerados): una tercera aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”	224
6.1.5 Síntesis de los resultados obtenidos a partir del análisis lexicométrico y cartográfico: aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”	227
6.2 Resultados obtenidos con el análisis interpretativo de contenido: una interpretación del significado de la RS “educación de calidad”	230

6.2.1 Resultados obtenidos con el análisis de P.C.E.C.: una primera aproximación interpretativa a la RS educación de calidad .....	231
6.2.2 Resultados obtenidos con el análisis interpretativo de contenido: significado de la RS educación de calidad .....	240
6.2.2.1 El “aprendizaje de los/as estudiantes” .....	241
6.2.2.2 La educación de calidad como derecho y garantía universal .....	247
6.2.2.3 La educación de calidad como “buena educación” .....	252
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	257
7.1 Discusión y conclusiones a partir de las respuestas a los objetivos de investigación.....	257
7.1.1 El contenido y estructura de la RS “educación de calidad” .....	258
7.1.2 Significado y sentido de la educación de calidad .....	262
7.2 Algunas valoraciones y comentarios finales .....	279
BIBLIOGRAFÍA .....	289
ANEXOS .....	319
Anexo 1: Cuestionario acerca de la educación .....	319
Anexo 2: Glosario inicial de formas léxicas asociadas a la “educación de calidad” .....	323
Anexo 3: Respuestas de estudiantes y docentes a la pregunta abierta .....	339
Anexo 3.1 Respuestas de los/as estudiantes .....	339
Anexo 3.2 Respuestas de los/as docentes .....	375

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Alumnos matriculados en la Universidad de San Felipe, durante sus primeros años de funcionamiento .....	17
Tabla 2: Segmentación educativa por quintiles de ingreso, según dependencia administrativa	44
Tabla 3: Descripción del diseño metodológico, a partir de los objetivos generales .....	147
Tabla 4: Clasificación de las universidades actualmente existentes en Chile .....	149
Tabla 5: Población accesible de universidades, según su región geográfica .....	151
Tabla 6: Distribución de la muestra según rol y universidad (por zona geográfica) .....	154
Tabla 7: Distribución de la submuestra de estudiantes según carrera y universidad .....	154
Tabla 8: Distribución de la submuestra de estudiantes según curso .....	156
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de Edad, Experiencia docente y Horas de clase en la submuestra de docentes .....	156
Tabla 10: Resumen de la estructura y contenido del cuestionario .....	165
Tabla 11: Análisis (y herramientas) empleados en función del objetivo de investigación y tipo de dato .....	169
Tabla 12: Descriptivos lexicométricos del corpus textual asociado al estímulo “educación de calidad” .....	195
Tabla 13: Términos más frecuentemente asociados con el estímulo “educación de calidad” ...	196
Tabla 14: M.A.P.A. Índices de centralidad y densidad de los conglomerados conformados .....	202
Tabla 15: <i>Análisis de especificidades según el formato del cuestionario (electrónico/impreso)</i>	211
Tabla 16: <i>Análisis de especificidades según el rol (estudiante/docente)</i> .....	211
Tabla 17: <i>Análisis de especificidades según el sexo (mujer/hombre)</i> .....	213
Tabla 18: <i>Análisis de especificidades según el nivel socio-económico</i> .....	214
Tabla 19: <i>Análisis de especificidades según la universidad</i> .....	216
Tabla 20: <i>Análisis de especificidades según la zona geográfica (norte/sur) de las sedes universitarias</i> .....	218
Tabla 21: <i>Análisis de especificidades según el tipo de universidad</i> .....	220
Tabla 22: <i>Análisis de especificidades según la orientación política</i> .....	222
Tabla 23: <i>Análisis de especificidades según el posicionamiento ideológico</i> .....	224
Tabla 24: Formas-polo a partir de las palabras de mayor frecuencia en las respuestas a la pregunta abierta .....	232
Tabla 25: Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al <i>estudiante</i> y su rol pasivo y receptivo .....	233
Tabla 26: Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al <i>estudiante</i> respecto aspectos axiológicos .....	234
Tabla 27: Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al aprendizaje significativo .....	235
Tabla 28: Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al aprendizaje .....	235

Tabla 29: Análisis P.C.E.C. de las forma-polo referidas al/a docente como responsable de la enseñanza .....	236
Tabla 30: Análisis P.C.E.C. de las forma-polo referidas al/a docente y su relación con los estudiantes .....	237
Tabla 31: Análisis P.C.E.C. de las forma-polo referidas al conocimiento .....	238
Tabla 32: <i>Análisis P.C.E.C. de la forma-polo enseñar en relación al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje</i> .....	238
Tabla 33: Análisis P.C.E.C. de la forma-polo enseñar en relación a características del/la docente .....	239

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolución del promedio nacional de puntajes SIMCE .....	44
Figura 2: Síntesis de los principales aspectos a considerar en una RS .....	109
Figura 3: Población blanco o diana y población accesible .....	150
Figura 4: Distribución de la muestra según rol y sexo .....	155
Figura 5: Matriz de clasificación Socio-Económica ESOMAR .....	164
Figura 6: Mapa estratégico. Interpretación de sus cuadrantes .....	175
Figura 7: Principales procesos en el análisis cualitativo de datos .....	184
Figura 8: Nube de palabras de nuestra matriz léxica base.....	198
Figura 9: Conglomerados o grupos de palabras clave conformados a partir del M.A.P.A. ....	200
Figura 10: Diagrama estratégico del M.A.P.A. ....	203
Figura 11: Análisis de correspondencias de los términos asociados con la “educación de calidad” .....	205
Figura 12: <i>Campos semánticos identificados sobre la Dimensión 1 del análisis de correspondencias</i> .....	207
Figura 13: <i>Campos semánticos identificados sobre la Dimensión 2 del análisis de correspondencias</i> .....	208
Figura 14: Proyección de las categorías del Formato del cuestionario y Rol, sobre el análisis de correspondencias .....	210
Figura 15: Proyección de las categorías de Sexo, y Nivel Socio-Económico sobre el análisis de correspondencias .....	212
Figura 16: Proyección de las categorías Universidad sobre el análisis de correspondencias ...	215
Figura 17: Proyección de las categorías de Zona geográfica universitaria sobre el análisis de correspondencias .....	217
Figura 18: Proyección de las categorías Tipo de Universidad sobre el análisis de correspondencias .....	219
Figura 19: Proyección de las categorías Orientación Política sobre el análisis de correspondencias .....	221
Figura 20: Proyección de las Posiciones Ideológicas sobre el análisis de correspondencias ...	223
Figura 21: Dendrograma. Clasificación jerárquica (conglomerados) de los términos de la tabla léxica base .....	225
Figura 22: Identificación de los conglomerados sobre el análisis de correspondencias .....	227
Figura 23: Gráfico de términos asociados con la “educación de calidad” .....	229
Figura 24: Síntesis de la RS educación de calidad: un primer mapa conceptual .....	247
Figura 25: Síntesis de la RS educación de calidad: segundo mapa conceptual .....	251
Figura 26: RS de la Educación de Calidad: mapa conceptual final .....	265



## INTRODUCCIÓN

*Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, (...) la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir. De hecho la desocultación no es tarea para los educadores al servicio del sistema. Evidentemente, en una sociedad de clases como la nuestra, es mucho más difícil trabajar en favor de la desocultación, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar ocultando, lo que es nadar en favor de la corriente. Es difícil, pero posible. (Freire, 1997, p. 110)*

Desde el año 2006 se han sucedido en Chile importantes movilizaciones estudiantiles y sociales, oponiéndose al carácter neoliberal de las políticas educativas que se han venido aplicando durante las últimas décadas y que han perpetuado la mercantilización y privatización de la educación. Sin embargo, el discurso expresado en estas movilizaciones coincide con el de las autoridades educativas respecto a la necesidad de mejorar la **calidad educativa** en el país. Es decir, los gobernantes a cargo de estas políticas educativas y sus opositores concuerdan que en Chile no existe **educación de calidad**. Ahora bien, ¿cuál es el significado de este concepto? ¿Existe un significado unívoco del mismo? ¿Podría contener y expresar este concepto las contradicciones y tensiones provocadas por la política educativa neoliberal? ¿O quizás cumpla funciones instrumentales, de legitimación del sistema, para hacer frente a estas tensiones y contradicciones, minimizando sus efectos negativos?

Chile vivió, entre 1973 y 1990, una férrea y violenta dictadura militar. Durante este largo periodo, los militares reprimieron con violencia (torturas, asesinatos, desapariciones) todo tipo de organización y participación política ajena a sus convicciones. Además, redujeron a su mínima expresión las políticas públicas y sociales (salud, vivienda, educación, trabajo, pensiones, etc.), entregando el sistema económico y social del país a las leyes del mercado y abrazando, sin ninguna reserva, la lógica neoliberal. Todo ello provocó elevados índices de pobreza y de extrema pobreza; según Larrañaga y Rodríguez (2015) la extrema pobreza afectaba, en 1990, al 47,7% de la población chilena. También provocó una desigualdad escandalosa entre los niveles de ingresos (el índice de Gini era, en 1990, de 55,6 puntos<sup>1</sup>). Toda esta situación, vivida en Chile durante casi dos décadas, ha sido descrita e interpretada como un *experimento social* (Klein, 2010). Es posible que este experimento haya continuado, en ciertos aspectos, hasta la actualidad.

---

<sup>1</sup> Este índice socio-económico situaba a Chile entre los países más desiguales del mundo.

En el ámbito educativo, la política neoliberal aplicada durante la dictadura produjo una gran precarización de la educación pública, al encargar su administración y gestión a las *municipalidades* (ayuntamientos) muy empobrecidas en la mayoría de los casos; o dejarla a cargo de establecimientos privados (subvencionados por el Estado). En definitiva, se instauró un mercado de la educación. La educación, en Chile, se mercantilizó y se empobreció.

En 1990, el país recuperó la democracia. Durante los primeros gobiernos demócratacristianos (con Patricio Aylwin y Eduardo Frei como presidentes) se aplicaron políticas educativas focalizadas en mejorar la infraestructura, cobertura y alcance de una educación pública muy mermada por la dictadura. A partir del gobierno socialdemócrata de Ricardo Lagos (2000-2006), estas políticas se orientaron hacia mejorar la calidad y la equidad educativas (Aziz, 2018).

Durante la primera década del nuevo siglo, se fue construyendo en Chile un amplio acuerdo político respecto a la necesidad de alcanzar cierta *educación de calidad*. La “calidad” y la “competencia” educativas se incluyen entre los factores más significativos e importantes para el proceso de desarrollo económico y social de la nación. Como ejemplo de ello, sirva el discurso que se hacía público, desde el gobierno de Lagos:

El aporte de la educación al crecimiento económico, por medio de su relación con el capital humano, es uno de los elementos esenciales de la llamada “Nueva Teoría del Crecimiento”. (...) La mayoría de los estudios sobre capital humano asocian este último a la educación, medida ya sea a través de años de estudio o del logro de determinados niveles de enseñanza. Si bien ésta resulta una aproximación práctica, debido a la amplia disponibilidad de estadísticas al respecto, no está exenta de limitaciones conceptuales y empíricas. Entre los demás factores que determinan la dotación de capital humano se cuentan las capacidades cognitivas y las habilidades que los individuos desarrollan antes y al margen del sistema educativo y durante su práctica laboral, la capacitación, la calidad de la educación y la salud. (Marcel y Tokman, 2005, p. 7)

La expresión “educación de calidad” se fue instalando y naturalizando en el país, a través de unos discursos políticos y académicos hegemónicos (Banco Mundial, 2007; Bassi y Urzúa, 2010; Espinoza y González, 2012; García-Huidobro y Bellei, 2010; OCDE, 2004) que no rompían con la

lógica neoliberal instaurada por la dictadura y que continuaban asumiendo la educación como una inversión económica, tanto a nivel nacional, como a nivel personal (Carvajal, 2004). La única oposición crítica frente a estos discursos dominantes la encontramos en algunos/as autores y autoras (Arancibia, Ayma, Cifuentes y Yáñez, 2012; Bloque Social, 2006; Cavieres, 2014; Durán, 2018; Valdebenito, 2011) que cuestionan y objetan su referente mercantil y la perspectiva económica neoliberal desde la que se construyen.

En definitiva, los primeros tres gobiernos de la *Concertación* (nombre que presentó la coalición de partidos en el poder, supuestamente con una ideología de centro-izquierda) continuaron aplicando políticas educativas de corte neoliberal similares, en muchos aspectos, a las que se habían aplicado durante la dictadura. Frente a esta situación, en 2006 estalló a nivel nacional una gran movilización estudiantil de educación secundaria, la “revolución pingüina”<sup>2</sup>. Este movimiento instaló en la agenda política nacional un debate acerca de la educación, criticando su mercantilización (y el lucro a través de ella) así como su falta de calidad (Durán, 2018); desde el movimiento se exigía, además, su gratuidad y universalidad (educación para todas y todos).

Ante estas movilizaciones y exigencias estudiantiles, el gobierno socialdemócrata de Michelle Bachelet (2006-2010) respondió con la aplicación de una serie de reformas legales; sin embargo, la nueva normativa legal no modificó en lo sustantivo el sistema educativo del país, manteniendo intactos sus principios neoliberales, y aplicando la misma lógica mercantil. Las reformas sólo sirvieron para redefinir el rol del Estado con respecto a la educación, aumentando su control sobre los recursos económicos públicos (subvenciones) ofrecidos a ciertas instituciones educativas, en un “mercado educativo” que continuaba muy privatizado.

Ante esta falta de respuesta efectiva por parte del gobierno, durante los años 2011 y 2012 ocurrieron nuevas movilizaciones estudiantiles, esta vez lideradas por universitarios. Éstas se expresaron a través de marchas multitudinarias a lo largo de todo el país, en las que participaron estudiantes (secundarios y superiores) y sus familias. Se *ocuparon* y *tomaron*<sup>3</sup> decenas de establecimientos educativos; se sucedieron largos periodos de huelgas; se realizaron huelgas de

---

<sup>2</sup> La denominación responde a una forma chilena de referirse a los estudiantes de educación primaria y secundaria, puesto que la estética de sus uniformes escolares es semejante a la de los pingüinos.

<sup>3</sup> Por *ocupación* y *toma* se entiende la acción de apoderarse de un espacio (en nuestro caso, los establecimientos educativos), encerrándose dentro de él y limitando el acceso al mismo. En el caso de los establecimientos educativos no se permitía la realización de las clases.

hambre. El movimiento fue secundado, también, por parte del colegio de profesores y contó, puntualmente, con el apoyo de varios sectores sociales (Arrué, 2012; Mayol, 2016)). En definitiva, la movilización social se convirtió en el primer gran movimiento de masas desde 1973. Sus principales lemas y consignas reclamaban al gobierno la gratuidad, el fin del lucro y la calidad de la educación.

Y como respuesta a estas movilizaciones se inició, de nuevo, un proceso de reformas legales, a través de las que se trataba de fortalecer o mejorar el sistema educativo (Rosales, 2017). Como ejemplo, cabe destacar la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media (2011) o el nuevo Sistema de Educación Pública (2017).

No obstante lo anterior, el 18 de octubre de 2019 se iniciaron en Santiago de Chile y las principales ciudades del país, una serie de masivas movilizaciones sociales, como expresión del descontento social y económico que vive una gran parte del país. Esta explosión social se ha mantenido durante los primeros meses de 2020 y está siendo violentamente reprimida<sup>4</sup> por el gobierno de Sebastián Piñera (que inició su segundo mandato presidencial en 2018).

En esta investigación nos preguntamos, específicamente, por el significado y sentido de una de las exigencias del movimiento estudiantil y social de estos últimos años: la educación de calidad. Esta exigencia se ha constituido como uno de los símbolos más utilizados (como bandera de lucha) en las marchas, en los discursos, en los debates públicos.

Una primera aproximación teórica al significado del término “calidad” permite comprobar que se trata de un concepto multidimensional, polifacético, complejo, con un alto componente de subjetividad y ambigüedad. Al indagar acerca de la incorporación de este término en el ámbito educativo, vemos que en Latinoamérica (y en Chile), la preocupación por la “calidad educativa” surge a mediados del siglo XX, cuando comienza a considerarse la educación como una inversión que sirve al “desarrollo” de cierto modelo socio-económico. Esta nueva lectura economicista de la educación fue planteada por la Teoría del Capital Humano (Schultz, 1968).

---

<sup>4</sup> El Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, en su reporte de acciones judiciales, frente a la represión por parte de las fuerzas policiales del estado aporta información acerca de 1456 casos (desde el 18 de octubre de 2019, hasta el 19 de marzo de 2020), entre los que destacamos aquí: 6 homicidios, 23 homicidios frustrados, 21 querrelas por lesiones (entre las que destacan 9 pérdidas oculares), 206 casos de tortura con violencia sexual (Fuente: <https://www.indh.cl/>).

En todo caso, no observamos una postura o perspectiva teórica única acerca de la calidad educativa. En el ámbito nacional pueden identificarse, al menos (Bürigi y Peralta, 2011), tres planteamientos distintos al respecto: una primera perspectiva **tecnocrática-instrumental**, dominante y de marcado carácter economicista; una segunda **axiológica**, que se muestra como contrapunto a la anterior y enfatiza los valores humanos; y una tercera perspectiva **crítica**, minoritaria, alternativa y marginal, que cuestiona tanto la perniciosa hegemonía economicista, como la retórica de un discurso moral, superficial y vacío.

Desde esta coyuntura histórica y teórico-conceptual surge la inquietud de realizar la presente investigación. Nos preguntamos, concretamente, cuál es el significado y sentido que actualmente tiene el concepto “**educación de calidad**”, atendiendo específicamente al discurso de dos actores (fundamentales) del proceso educativo: los/as estudiantes y los/as docentes universitarios/as. Y más concretamente, abordamos el discurso de estos actores en el contexto de las escuelas universitarias de educación o pedagogía del país. De esta manera, podemos conocer la visión que están construyendo al respecto los futuros profesores y profesoras, hecho que otorga una mayor proyección y relevancia a nuestro trabajo.

Al momento de plantear nuestro problema de investigación, consideramos que la “educación de calidad” es una construcción discursiva, inserta en un determinado contexto social, político e ideológico; construcción que surge a través de prácticas intersubjetivas de comunicación entre las personas. Todo ello conlleva a considerar la “educación de calidad” como una “representación social”, según el concepto planteado y desarrollado por el psicólogo social Serge Moscovici, a partir de la década de 1960 (Moscovici, 1979). Utilizamos por tanto la Teoría de las Representaciones Sociales como marco teórico-metodológico de nuestra investigación, y la **representación social** como el dispositivo conceptual que nos permitirá aproximarnos exploratoria y descriptivamente a nuestro objeto de estudio.

En definitiva, planteamos dos objetivos generales de investigación:

- describir el **contenido** y la **estructura** de la representación social “educación de calidad” que han construido estudiantes y docentes de escuelas universitarias de educación en Chile.

- comprender e interpretar el **significado** y **sentido** de la representación social “educación de calidad” construida por estudiantes y docentes de escuelas universitarias de educación en Chile.

Queremos enfatizar que, con esta investigación, no pretendemos describir o evaluar los niveles de “calidad educativa” existentes en el país, sino conocer el sentido de esta expresión para dos de los actores directamente involucrados en el proceso educativo. O, dicho de otro modo, nuestro objeto de estudio no es la calidad educativa del país, sino la representación social de este concepto (objeto teórico y conceptual) en estudiantes y docentes de universidades chilenas. No se trata, por tanto, de un estudio evaluativo o diagnóstico. Se trata, más bien, de una investigación exploratoria, descriptiva e interpretativa que contribuya en la comprensión de este concepto habitualmente utilizado en discursos referidos a la práctica y la política educativa. Nos preguntamos específicamente por la representación social de “la educación de calidad”, desde una interdisciplinariedad educativa, socio-económica y psicosocial. Planteamos nuestro objeto de estudio desde una psico-socio-economía de la educación. La educación constituye el contexto o ámbito general de ocurrencia desde donde problematizamos. La sociología y la economía aportan conceptos teóricos necesarios para el análisis y comprensión del concepto “calidad”. Por último, la psicología social aporta el dispositivo teórico-metodológico (representación social) que permite responder a nuestros objetivos.

Esperamos que el proceso y los resultados de esta investigación sean aportes significativos, al menos, en cuatro ámbitos: (1) el político (política pública), (2) el académico (práctica académica), (3) el teórico (reflexión teórico-conceptual), y (4) el metodológico (estrategia de investigación).

En primer lugar, consideramos que la descripción e interpretación de la representación social “educación de calidad” aportadas por nuestra investigación debieran ser de interés y utilidad para los análisis y decisiones en aquellas **políticas públicas** orientadas al ámbito educativo. Y más específicamente, debiera servir como insumo a la hora de reflexionar y planificar políticas sociales dirigidas a resolver algunos problemas que han sido motivo de insatisfacción en este ámbito: la falta de equidad, de universalidad y de calidad educativa.

En segundo lugar, nuestro estudio debiera ser un aporte para la **práctica académica**. Específicamente, los procesos de recolección de información, aplicados en diferentes escuelas de educación, fueron instancias concretas de reflexión acerca del problema planteado desde

nuestra investigación. En estas instancias, el propio investigador tuvo la ocasión de compartir espacios de análisis y reflexión con estudiantes y docentes en los cuales se debatieron —aunque fuera sucintamente— algunos de los aspectos centrales de la educación de calidad. La entrega (o *devolución*<sup>5</sup>), a cada una de estas instancias universitarias, del informe final con los resultados de la investigación, no sólo cumplirá con unas exigencias éticas básicas, sino que además constituirá un estímulo para la reflexión académica acerca de nuestro tema y/o problema de estudio.

En tercer lugar, se espera que los resultados, conclusiones y discusiones (reflexiones) aportados con este ejercicio de investigación enriquezcan el **ámbito teórico** y conceptual. Más concretamente, a partir de todos ellos se elaborarán artículos para su publicación en revistas académicas y de divulgación en el ámbito educativo. Así mismo, se presentarán en congresos, foros y espacios de encuentro y reflexión académicos y sociales.

Por último, queremos destacar el aporte de esta investigación desde su **propuesta metodológica**. Específicamente nos referimos a la contribución que con ella se realiza a la Teoría de las Representaciones Sociales. Destacamos, en este sentido, la simplicidad de nuestra estrategia metodológica, a través de un diseño mixto (cuantitativo, textual y cualitativo), usando técnicas *parsimoniosas*<sup>6</sup> de recolección y análisis de los datos, que responden adecuada y coherentemente a los objetivos planteados. Consideramos también, como aporte, la aplicación complementaria de una serie de análisis lexicométricos y lexicográficos de los datos, conjuntamente con un análisis interpretativo (hermenéutico) de los mismos. En este sentido, la estrategia metodológica aplicada es novedosa y una buena alternativa para este tipo de estudios (exploratorio-descriptivos), desde el marco teórico específico mencionado.

La motivación personal para realizar esta investigación surgió desde mi experiencia docente en diversas universidades chilenas, a lo largo del país, desde el año 1993 y hasta la actualidad. Estas casi tres décadas de presencia y actividad al interior del espacio académico, me facilitaron la conformación de una visión (personal y subjetiva) acerca de algunos aspectos del

---

<sup>5</sup> Consideramos que la entrega del informe final a cada una de las instituciones desde donde se obtuvieron los datos para realizar el estudio es, más bien, una “devolución” de esta información a su origen. En este sentido, el autor se comprometió, personalmente, no sólo a enviar este documento, sino también a participar en alguna actividad académica de reflexión.

<sup>6</sup> Sobrias, frugales, prudentes. Es decir, que dichas técnicas son y se aplican de la forma más sencilla.

funcionamiento y práctica del sistema educativo chileno. Y junto con ella, estimuló un proceso de reflexión y formulación de preguntas, surgidas desde la propia práctica académica. Paso a exponer ahora algunas de ellas, en relación con el tema que aquí nos convoca.

Una primera reflexión surgió desde mi sorpresa, al comprobar que una parte importante de los/as estudiantes que ingresaban a los primeros años de universidad no presentaban una **formación** suficiente para afrontar los requerimientos básicos<sup>7</sup> que el nuevo nivel académico (superior) les exigía. Esta falta de preparación se debía —si atendemos a lo indicado por los/as propios/as estudiantes— a la deficiente formación que habían recibido a lo largo de su proceso educativo primario y secundario. Según estos alumnos y alumnas, el sistema educativo les había permitido y facilitado cierta promoción automática, **mecanicista**, para avanzar de curso en curso, de nivel en nivel. Su avance e ingreso a una institución universitaria (en muchos casos, privada) tampoco les exigía mayores requisitos de formación.

Respecto del fenómeno anterior, me sorprendía que los discursos institucionales reiteraran una y otra vez la importancia y necesidad de una “calidad educativa”, pero al mismo tiempo hicieran “ojos ciegos” ante unas falencias que, a todas luces, contradecían estos discursos. Es decir, se ocupaba repetidamente un cierto discurso de excelencia, mientras se aplicaban procedimientos y prácticas (facilismo académico) que lo contradecían abiertamente.

Otra reflexión, desde mi experiencia, surge al observar la omnipresencia de una lógica **instrumental** en el proceso de formación (educativo) en el que participan estudiantes y profesores. Ambos actores se han habituado a establecer un tipo de relación de carácter economicista y **mercantil**.

La relación docente-estudiante, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a menudo se establece, limita y expresa a través de interacciones como las siguientes: discusiones respecto de las diferentes escalas de puntuación (evaluación) que conviene o no aplicar en pruebas y exámenes; debates acerca del número de páginas de lectura obligatoria, como contenido para un examen o para un curso; controversias respecto de las ponderaciones

---

<sup>7</sup> Por requerimientos básicos me refiero aquí a una mínima, pero adecuada, capacidad de lecto-escritura, así como una mínima formación lógico-matemática.

porcentuales que debe asignarse a cada evaluación para *pasar*<sup>8</sup> una asignatura; negociaciones y controversias acerca de la consecución o no de algunas *décimas* de punto, en una calificación aprobatoria o reprobatoria; etc. En este sentido y en general, estudiantes y docentes tienden a buscar la máxima eficiencia en su quehacer académico, en el sentido de invertir el mínimo tiempo y energía posibles para conseguir el máximo rédito en su productividad (máxima nota en las evaluaciones, mayor cantidad de asignaturas aprobadas o *pasadas*, mayor porcentaje de estudiantes aprobados, mayor número de artículos en revistas del más alto impacto, etc.).

De hecho, la gran mayoría de estudiantes universitarios del país debe asumir un discurso economicista y mercantilista de la práctica académica, desde el mismo momento que deciden matricularse en cualquiera de las instituciones de educación superior del país. Todas ellas tienen un elevado costo monetario y, en la mayoría de casos, los/as estudiantes se ven en la necesidad de endeudarse para pagar sus estudios.

En relación con esto último comprobamos, a través de numerosos ejemplos, que la *calidad* académica tiende —paradójicamente— a **cuantificarse**. Cuando nos referimos a ella, atendemos a aspectos como: el precio (cantidad de dinero que deberá pagarse para estudiar); las calificaciones (puntajes) obtenidas en las evaluaciones o exámenes, el número de horas lectivas de una determinada asignatura, el número de alumnos/as por sala de clase, el porcentaje de estudiantes aprobados o suspendidos por el/la docente, el número de docentes y de doctores que forman parte de un plantel académico, el número de investigaciones en las que los/as docentes participan, el número de publicaciones en revistas académicas, etc.

A mediados de 2011, un documental periodístico publicado en la televisión nacional (Mujica, 2011) daba cuenta de buena parte de esta realidad que aquí describíamos. Al finalizar este documento televisivo, el periodista concluía, afirmando lo siguiente:

Chile se ha destacado en los últimos decenios por su consolidación democrática y por un vibrante desarrollo económico, que lo han puesto a la vanguardia en Latinoamérica, pero los niveles de desigualdad se han mantenido inalterables.

---

<sup>8</sup> Es muy habitual que los/as estudiantes se refieran a la aprobación de una asignatura con la expresión “la pasé” o “no la pasé”. Sería interesante interpretar las connotaciones y sentido de aplicar el verbo “pasar” en este contexto de formación académica.

Uno de los caminos para hacer más justa nuestra sociedad pasa por una **educación de calidad**, que empareje la cancha para todos los hijos de esta tierra y que no hipoteque su futuro. Ese parece ser el fondo del clamor estudiantil y de una mayoría ciudadana que espera respuestas realistas y audaces de nuestras autoridades, en el gobierno y en el parlamento. (“El baile de los que no sobran” 00:51:55 – 00:52:33)

Hemos querido incluir esta cita correspondiente a un programa televisivo de alta audiencia, puesto que es representativa de un discurso que se ha masificado y generalizado en la población (como vemos, los medios de comunicación han colaborado en ello). Este discurso ha naturalizado el uso de la expresión “educación de calidad” entre la ciudadanía, construyéndola como dispositivo de equidad y requisito para la consecución de una sociedad más igualitaria, que permita a la “mayoría ciudadana” sumarse al “vibrante desarrollo económico” que caracterizaría al país.

Como consecuencia de los planteamientos y reflexiones anteriores, se justifica esta investigación que trata de explorar descriptivamente el contenido y significado de la representación social “educación de calidad”, desde su ámbito educativo y universitario. Nuestras inquietudes y preguntas se plantean —como no podría ser de otra manera— influidas por los prejuicios contruidos a partir de las propias experiencias al interior del mundo académico, desde su práctica cotidiana. Una práctica del día a día, en la que se expresan muchas de las desigualdades, contradicciones, injusticias, tensiones y conflictos que caracterizan el actual sistema educativo y social implantado en el país. Práctica expresada a través de un discurso (cada vez más generalizado y convertido en una letanía) que considera la calidad educativa como uno de los elementos claves para superar la situación educativa y social que se vive en el país. De ahí que se haya convertido en uno de los símbolos y bandera de lucha del movimiento estudiantil y social.

Nuestra pregunta acerca de la representación social “educación de calidad”, en estudiantes y docentes universitarios, nos aporta elementos para comprobar si este símbolo puede ser la expresión de búsquedas alternativas al actual sistema educativo y social; o más bien se trata de otro de los recursos que este sistema utiliza para legitimarse y perpetuarse. Nuestros prejuicios y

actitud crítica frente a una realidad bastante crispada nos decantan a optar por la segunda de estas opciones.

Este documento presenta cuatro partes: en la primera se presenta el marco histórico y teórico-conceptual de la investigación, en la segunda parte se describen sus elementos y procedimientos metodológicos, en la tercera se exponen los resultados obtenidos, y en la cuarta se incluye una discusión respecto de estos resultados y una serie de conclusiones (reflexiones y valoraciones finales) en relación a todo el proceso.

En el **marco teórico** se atiende al discurso de los/as investigadores/as, pensadores/as o teóricos/as que se han pronunciado respecto de nuestro problema de investigación. Se trata de la **voz de los teóricos**. Esta primera parte del documento se presenta a través de cuatro capítulos. En el primero de ellos se describen los principales antecedentes históricos de la educación chilena, a través de un sintético y breve recorrido por ellos. En concreto, el capítulo inicia su recorrido en la colonia española (1540), transita por todo el periodo republicano (1810 a 1973), para finalizar describiendo la socio-política educativa que se ha vivido en el país estas últimas décadas, marcadas por la dictadura, el neoliberalismo y la recuperación del sistema político democrático.

En el segundo capítulo se expone una revisión teórico-conceptual acerca de la noción de “calidad”, enfatizando su aparición en el ámbito económico, productivo y mercantil. Así mismo, se describe y analiza la exportación de este concepto al ámbito educativo. Por último, se revisan los principales planteamientos teóricos en relación al concepto “calidad educativa”, identificándose tres perspectivas principales: *tecnocrática*, *axiológica* y *crítica*; cada una de ellas se expone diferenciadamente.

El tercer capítulo presenta una aproximación a las diferentes concepciones acerca de la “educación de calidad” realizadas desde el contexto chileno. Para ello se consideran tanto aquellos textos procedentes de estudios empíricos y teóricos, así como textos legales y elaborados desde/para la política pública educativa del país. El análisis de todos ellos se realiza considerando las tres perspectivas teóricas que mencionábamos.

El cuarto y último capítulo del marco teórico incluye una presentación sintética de los principales postulados de la Teoría de las Representaciones Sociales, como marco onto-epistemológico de nuestra investigación. Posteriormente, se expone y desarrolla el concepto de “representación social” –dispositivo teórico-metodológico de nuestro estudio–, a través de su definición, sus dimensiones, proceso de formación y funciones. Este capítulo concluye exponiendo los resultados de una específica revisión bibliográfica (estado del arte) respecto de nuestro problema de investigación: la representación social de la educación de calidad.

La segunda parte de este documento está referida a la **metodología** de investigación. En este caso se atiende a los discursos técnicos (y teóricos) en relación a las estrategias y procedimientos para responder adecuadamente a nuestros objetivos. Se trata de la **voz de los técnicos**. Esta dimensión es presentada en el quinto capítulo de este documento. En él, se comienza exponiendo los dos objetivos generales de la investigación y sus correspondientes objetivos específicos. Posteriormente se presentan y describen el enfoque y diseño metodológico utilizado. Seguidamente se describe el contexto de referencia, la población, el tipo de muestreo y la muestra de estudio; así mismo se describen las variables consideradas en el estudio. Por último, se describe el procedimiento de recolección y análisis de los datos.

La tercera parte del documento está referida a los **resultados**. En este caso se atiende al discurso de estudiantes y docentes, desde su práctica cotidiana. Se trata, en este caso, de la **voz de los sujetos de estudio**. Los resultados se presentan en el capítulo sexto. Concretamente este capítulo se estructura en dos grandes apartados: en primer lugar, se exponen los resultados que responden al primer objetivo general, describiéndose el contenido y la estructura de la representación social “educación de calidad”; posteriormente se presentan los resultados correspondientes al segundo objetivo general, a través de la interpretación del significado y sentido de la representación social objeto de nuestro estudio.

La cuarta y última parte del documento incluye la **discusión y conclusiones** en relación a los resultados obtenidos y al proceso de investigación utilizado. En este caso se enfatiza el discurso del investigador. Se trata aquí de la **voz del investigador**. Esta última parte la constituye el séptimo capítulo, estructurado en dos grandes apartados: en el primero se analizan los resultados obtenidos en el estudio, como respuesta a los objetivos planteados y en relación con

---

los fundamentos teóricos y conceptuales considerados en el marco teórico; así mismo, se comparten algunas reflexiones generales acerca de la educación y su calidad, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio, considerando la actual situación que se vive en Chile y a nivel internacional, frente al posible establecimiento de un Nuevo Orden Mundial, debido al efecto económico, social, político, sanitario, etc. que está provocando la pandemia (COVID-19). En el segundo apartado del capítulo se plantean algunas valoraciones acerca de los límites de la investigación, así como de sus fortalezas y aportes; se proponen nuevas líneas de investigación que podrían dar continuidad al estudio de la educación de calidad.



## CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA

En este capítulo presentaremos un sintético y breve recorrido por la historia de la educación chilena. Con ello se obtendrá una descripción del contexto temporal de nuestro objeto de análisis, que nos ayudará a comprender muchos de los fenómenos, prácticas, situaciones o conceptos que actualmente se observan en el ámbito educativo del país.

Como herramienta de estructuración sintética, dividimos nuestra descripción en tres etapas o momentos: un primer momento encuadrado en el periodo colonial español (desde sus inicios hacia 1540, hasta el momento de la independencia nacional en 1810); el segundo momento enmarcado en el largo periodo republicano<sup>9</sup> que vivió Chile entre 1810 y 1973; por último, delimitamos el tercer y último periodo entre 1973 y la actualidad. No consideramos necesario dividir esta última etapa al observar que, desde el golpe de Estado, se han venido aplicando en el país políticas educativas que (salvo algunos matices), responden a la misma lógica mercantilista y neoliberal aplicada en la actualidad.

### 1.1. La educación chilena durante el periodo colonial español (1540-1810).

Como sistema formal, la educación tuvo escaso desarrollo en Chile durante todo el periodo colonial español. Su expresión concreta se limitó a unas pocas escuelas a cargo de los cabildos o de la iglesia (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008; Egaña, 2000). Al respecto, Lennon (2009) afirma que en estas escuelas sólo participó una “minoría restringida, conformada por los funcionarios españoles de alto rango, así como por hacendados y comerciantes enriquecidos de la clase criolla” (p. 32).

---

<sup>9</sup> Aunque durante esta largo periodo de República se produjeran algunos golpes de estado (1924, 1925 y 1932), ninguno de ellos instauró un gobierno con la continuidad que tendría a partir de 1973 la dictadura de Augusto Pinochet.

Los primeros objetivos que orientaron la educación en el país conquistado fueron: la alfabetización de los miembros de la élite política y económica, la formación de sacerdotes, así como la formación de mano de obra sumisa entre los indígenas nativos, para adoctrinarlos, rendirlos a la fe y enseñarles la lengua castellana, necesaria para que comprendieran las órdenes de sus "nuevos amos" (Labarca, 1939).

Durante este periodo se distinguen, según describe Labarca (1939), tres tipos de escuela: (1) "de primeras letras, creadas por los conventos o los cabildos, que a cargo siempre de un solo maestro, inculcaban la doctrina cristiana, lectura, escritura y muy someramente las operaciones más simples de la aritmética..." (p. 28); (2) de estudios medios (escuelas de gramática o latinidad); y (3) de educación superior, por ejemplo, Bachiller en Artes (Labarca, 1939).

La primera escuela pública se funda en Chile durante el último cuarto del siglo XVI (Muñoz, 1918).

En un comienzo, el magisterio era considerado un oficio esencialmente religioso, "en el sentido que el poder docente<sup>10</sup> lo poseía la iglesia y no el Estado" (Labarca, 1939, p. 31). Los contenidos educativos tenían una orientación esencialmente religiosa, muy impregnados por el espíritu católico; los métodos de enseñanza eran formales y rígidos, basados en la memorización y repetición, con uso generalizado del castigo corporal y un control de tipo militar (Lennon, 2009). Así, por ejemplo, el profesor utilizaba en el aula un discurso militarizado, para referirse a los "cargos" (o responsabilidades) que designaba entre sus alumnos: el "emperador", el "general", los "capitanes", los "pasantes", el "alférez" y el "fiscal"<sup>11</sup> (Frontaura, 1892).

No en todas las escuelas había los mismos puestos ni se seguía el mismo régimen; pero en todas ellas, nombrábanse tres ó cuatro de los alumnos, ya para vigilar a los demás ó para tomar las lecciones á los más atrasados en cada curso. (Frontaura, 1892, p. 10)

---

<sup>10</sup> "Es verdad que no se abría un establecimiento [educacional] en las Indias sin el beneplácito real, pero al eclesiástico le bastaba serlo para aspirar a una cátedra" (Labarca, 1939, p. 31).

<sup>11</sup> Para una descripción detallada de estos cargos consultar Frontaura (1892, pp. 11-13); para una descripción de los tipos de castigo corporal que se empleaban, puede consultarse Labarca (1939) o Frontaura (1892).

En Santiago de Chile se contaban en aquellos primeros años de colonia unos pocos centros educativos, con un número de alumnos que no sobrepasaba la decena. Todos ellos estuvieron a cargo del obispado y de algunas órdenes religiosas: dominicos, jesuitas, franciscanos, mercedarios y agustinos. En provincias también se establecieron algunos colegios a cargo del clero secular (Labarca, 1939; Muñoz, 1918). Egaña (2000) da cuenta de la falta de responsabilidad del Estado español en los primeros momentos de colonización:

No era posible pensar en la época colonial en una responsabilidad del Estado español en la educación y menos en una destinada a los sectores pobres. Solamente a fines del siglo XVIII recién se comienza a estructurar un discurso de corte ilustrado, que se preocupaba de la educación de los pobres en la Península y la extensión de éste a las colonias fue obra ya de los emancipadores, los que le dieron un contenido propio. (Egaña, 2000, p. 25)

En 1747 se creó la Universidad Real de San Felipe (base de lo que luego será la Universidad de Chile). En ella, por primera vez, dictaron cátedra profesores no religiosos. Sus enseñanzas se organizaron alrededor de dos núcleos: uno filosófico-teológico y otro referido a la jurisprudencia (Labarca, 1939). El número de alumnos de esta institución fue muy variable, observándose en los datos que se tienen de aquella época que la matrícula fue declinando con los años (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Alumnos matriculados en la Universidad de San Felipe, durante sus primeros años*

<b>1764</b>	<b>1799</b>	<b>1805</b>	<b>1810</b>
216	131	109	48

Fuente: Labarca (1939, p. 48)

La expulsión del país de los jesuitas, en 1767, provocó durante algunos años falencia de maestros y crisis escolar, ello obligó a los cabildos a preocuparse de la educación de los niños (Labarca, 1939). En este sentido Muñoz (1918) refiere:

Desde mediados del siglo XVIII, todos los cabildos de Chile destinaban una pequeña parte de sus entradas al sostenimiento de escuelas primarias. Se fijaba un tanto por ciento de ciertas contribuciones para el pago de sueldos. En cada población nueva se reservaba un solar para escuela. (p. 15)

Hacia fines del s. XVIII, un reducido grupo de intelectuales, participantes en el proceso de independencia, comenzaron a manifestar sus ideas y propuestas para impulsar la educación a nivel nacional. Uno de ellos, Manuel de Salas, fundó en Santiago, en 1797, la Academia de San Luis. Fue la primera institución nacional que impartió disciplinas técnicas, a través de sus cátedras de matemáticas y dibujo (Labarca, 1939). Otros dos intelectuales destacados en este grupo fueron Juan Egaña y fray Camilo Henríquez:

La necesidad de formar ciudadanos para la nueva república tiene su ejemplo más acabado en los escritos y propuestas de Camilo Henríquez: 'entre las clases del estado llano y de la plebe se encontrarán las grandes reservas de talentos y un patriotismo desnudo de interés'. (Egaña, 2000, p. 26)

Para tener un referente concreto, señalar que a comienzos del siglo XIX existían sólo nueve escuelas primarias en Santiago, a las que asistían aproximadamente unos 400 estudiantes. La instrucción secundaria y superior<sup>12</sup> fue escasamente atendida, debido a que la administración del Estado era casi exclusivamente político-militar; estando la educación -todavía- a cargo de algunas congregaciones religiosas (Muñoz, 1918).

En síntesis, durante el periodo que vivió Chile como colonia del reino de España, la "educación" presentó una serie de características: (1) un marcado carácter informal; (2) la existencia de muy pocas escuelas; (3) la restricción de formación sólo para la élite socio-económica y política<sup>13</sup>; (4) unos contenidos de enseñanza fundamentalmente religiosos; (5) la aplicación de métodos de instrucción basados en la repetición y la memoria; (6) la aplicación de una lógica marcial como

<sup>12</sup> "En Santiago no había, en 1803, sino una escuela de latinidad" (Frontaura, 1892, p. 9).

<sup>13</sup> Aunque, como veíamos, también se impuso a los pueblos originarios: "La educación (...) fue desde un comienzo, desconocedora, en lo más mínimo de la presencia del otro... fue autoritaria... unilateral, del modo de ser y la cultura occidental" (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008, p. 1560).

estrategia de orden y control, a través de una férrea jerarquía y el uso reiterado de castigos físicos.

En esta incipiente institucionalidad educativa para el nuevo país, cabe destacar su carácter político (manipulación y control de orden, a través de la imposición de unos métodos y una lógica militares), religioso (a través del adoctrinamiento) y económico, a través de la promoción de la agricultura, el comercio, las artesanías o la industria incipiente (Lennon, 2009). Queremos enfatizar este último aspecto: desde los primeros momentos de la colonia, se observa una clara instrumentalización economicista de la educación. Labarca (1939) se refiere a ello cuando describe:

Urgía realizar trabajos de colonización: sembrar la tierra, erigir iglesias y casas, explotar los lavaderos. Para todo ello, faltaba la mano de obra de indios sumisos. Adoctrinarlos, rendirlos a la fe y enseñarles castellano (porque «la lengua es instrumento del adoctrinar», y porque también la necesitaban para comprender las órdenes...). (p. 8)

Esta misma instrumentalización economicista de la educación es destacada, por Muñoz (1918), con respecto a la instrucción secundaria y superior:

De la instrucción secundaria y superior nada podía esperarse, nada había producido en beneficio del desarrollo comercial e industrial. [Manuel de] Salas presintió con suma clarividencia la necesidad de un instituto especial para formar profesionales técnicos, a quienes confiar la ejecución de obras y la dirección de empresas importantes. (p. 78)

## **1.2. La educación chilena durante la nueva República (1810-1973).**

Durante el proceso de independencia política y de conformación del nuevo Estado nacional, la educación tuvo un papel fundamental en la formación cívica del primer ciudadano republicano.

Castro (1977) enfatiza, al respecto: “los sectores liberales de la clase dominante dieron a la educación una importancia fundamental en los procesos llamados de integración nacional y de civilización de las poblaciones salvajes” (p. 20). Como veíamos antes, Juan Egaña, Camilo Henríquez y Manuel de Salas fueron exponentes importantes en este sentido, en pos de una instrucción para la población (o, al menos, para parte de ella) durante los primeros años de la independencia (Muñoz, 1918; Ruíz, 2010).

En 1810, a pocos días de instalarse la Primera Junta Nacional de Gobierno, Egaña presentó a Mateo de Toro Zambrano, gobernador y capitán general de Chile, el Plan de lo que debería ser un Instituto Nacional. En dicho Plan se especifican las características de la instrucción que se recibiría en esta institución:

Allí debe haber talleres y maestros de todas las artes principales, incluso la agricultura; catedráticos, máquinas y libros de todas las ciencias y facultades desde las primeras letras; magistrados y superiores que dirijan las costumbres. A más de los pupilos de artes y ciencias sostenidas por el colegio, habrá enseñanza pública para todos los ciudadanos que concurran, dando de comer a mediodía a los menestrales. Todas las villas y ciudades deben tener derecho a cierto número de pupilos... (Campos, 1960, pp. 9-10)

En 1813, con la participación de Egaña, Henríquez y Salas, se fundó el Instituto Nacional, primer colegio de educación secundaria y superior del país, una escuela para difundir “conocimientos útiles” (Campos, 1960). Sin embargo, según el censo escolar de la República de ese mismo año, en la ciudad de Santiago que ya contaba con 50 mil habitantes, había sólo siete escuelas básicas, con un total de 664 alumnos; “todas ellas tan mal dotadas, que carecían hasta de asientos para los niños” (Muñoz, 1918, p. 85).

La preocupación por la educación de la población prosiguió durante el gobierno de O'Higgins (1817-23). Dada la falta de profesores, se contrató al especialista inglés D. Thompson para que

iniciara la aplicación del método lancasteriano<sup>14</sup> en Chile (el país fue precursor del método en América).

En 1822, Henríquez anunció la apertura de una escuela industrial, “cuyo objeto sería el de aplicar los conocimientos adquiridos en el estudio de la química, de la mecánica y de la geografía descriptiva, a todos los ramos e industrias agrícolas y manufactureras y la aritmética a la industria mercantil” (Campos, 1960, p. 15). Volvemos a enfatizar aquí el interés que existió por orientar parte de los limitados recursos para la educación, a proyectos de instrucción que sirvieran a los objetivos económicos del país.

Ahora bien, en todo caso, durante el periodo entre 1810 y 1830, la educación tuvo un desarrollo difícil, por la inestabilidad misma que caracterizó a la naciente República; buena parte de los planes, medidas, decretos y leyes que se propusieron, no se pudieron materializar.

Estas primeras dos décadas republicanas aportan algunas señales de lo que caracterizará al sistema educativo chileno: (1) inspirándose en el modelo francés, el Estado privilegia la educación secundaria<sup>15</sup> y superior, cuyos destinatarios son miembros de las clases dirigentes (Ruíz, 2010); (2) una despreocupación por la educación primaria que se refleja en el escaso número de escuelas a lo largo del país<sup>16</sup> y un muy bajo porcentaje de población escolar asistiendo a ellas<sup>17</sup>; (3) una parte importante de la instrucción ofrecida por el sistema educativo está a cargo de instituciones religiosas (iglesia católica y diversas órdenes religiosas, como las mencionada anteriormente); (4) predomina la inquietud por una formación aplicada, técnica, orientada a la incipiente industria; (5) existe una clara influencia de modelos y teorías extranjeras, fundamentalmente europeas (Francia y Alemania).

---

<sup>14</sup> Método de enseñanza y aprendizaje, cuya creación se atribuye a los ingleses Andrew Bell y Joseph Lancaster, también conocido como “método de enseñanza mutua”, en el que los alumnos más aventajados son aprovechados como monitores de los demás (Corts y Calderón, 1995).

<sup>15</sup> En los años 30, bajo el Gobierno de Portales, se favoreció especialmente el desarrollo de las escuelas secundarias (Labarca, 1939).

<sup>16</sup> Al finalizar el decenio de Prieto (1841) no había en toda la República más que 56 modestísimas escuelas públicas, sostenidas por el Estado, que imponían un gasto anual de \$ 10.780. Su mensaje, así como las salas en que funcionaban y el material de enseñanza, eran de lo más mezquino y raído que es posible imaginar. (Labarca, 1939, p. 88)

<sup>17</sup> En 1854: asisten a la escuela el 10% de los niños en edad escolar (Ruíz, 2010).

A partir de la batalla de Lircay (1830)<sup>18</sup> se impuso un modelo de república autoritaria y conservadora por sobre la propuesta republicana democrática o liberal (Ruíz, 2010). Esta hegemonía conservadora duró hasta 1861.

Cabe destacar, no obstante, que la nueva Constitución política de 1833 introdujo el concepto de Estado docente, frente al antiguo monopolio eclesiástico; iniciándose así un sistema educativo con hegemonía estatal y centralista (Labarca, 1939). Campos (1960) se refiere a este hecho histórico, destacando la división que se produjo, a raíz del mismo, en el conjunto de escuelas del país:

En la Constitución de 1833, don Mariano Egaña incorporó dos preceptos que consagran principios fundamentales de nuestra enseñanza. 'La educación pública es una atención preferente del Estado' -dice en el artículo 153. (...) Por este motivo, cuando la Constitución entró en vigencia, las escuelas quedaron divididas en tres grupos: escuelas municipales, escuelas sostenidas por el Erario Nacional y escuelas conventuales sostenidas por las órdenes religiosas. (p. 17)

A partir de entonces se abrió el debate en torno a cómo entender y qué privilegiar en educación: por un lado estaba la posición conservadora de los "pelucones" (Andrés Bello, Ignacio Domeyko, Joaquín Larraín Gandarillas, Antonio Varas y Manuel Montt, con el apoyo de la Iglesia Católica); y por otro se hallaba la postura liberal, liderada por Domingo Faustino Sarmiento, a la que podría añadirse, con matices, la de los hermanos Amunátegui (Ruíz, 2010).

El primero de estos dos grupos, muy vinculado al gobierno de la nación entre 1831 y 1863, potenció especialmente la enseñanza superior y la secundaria, orientadas a la formación académica de las élites socio-económicas y políticas del país. Así, en 1842, se fundó la Universidad de Chile (con Andrés Bello como primer rector). Su Facultad de Filosofía y Humanidades estuvo a cargo de la dirección de las escuelas primarias fiscales, así como de enseñar la filosofía y humanidades en institutos y colegios nacionales (Labarca, 1939; OEI-

---

<sup>18</sup> Con esta batalla culmina la guerra civil que desde 1829 enfrentaba los ejércitos liberal y conservador.

MINEDUC, 1993). Ese mismo año, Domeyco (que ocuparía el cargo de rector de esta Universidad entre 1867-1883) escribía:

Habiendo en Chile, como en todas las naciones del mundo, dos clases... que son: 1º La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos... (...) 2º La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República... (...) La instrucción pública debe también dividirse en dos ramas que son: Instrucción primaria para la primera; Instrucción superior para la segunda clase (Ruíz, 2010, p. 478).

El segundo grupo, liberal, priorizó la educación primaria, orientada a la educación del “pueblo soberano”, para –en palabras de Sarmiento– “civilizarlo” a través de su participación en el desarrollo de la ciencia y el saber y la formación de habilidades productivas e industriales (Ruíz, 2010), tomando siempre como modelo de sociedad a Europa y a los Estados Unidos. Así, en 1842 se creó la Escuela de Preceptores o Normalistas de Santiago que estuvo a cargo de la formación de los directores de escuelas primarias de todo el país; fue dirigida por el propio Sarmiento (Labarca, 1939). En 1853, los hermanos Amunátegui, en una línea similar a la de Sarmiento, aunque con una postura más conservadora, afirmaban: “la instrucción primaria es el único medio de cegar ese abismo de revoluciones en que la América se pierde... La instrucción pública es un elemento de orden, una garantía de estabilidad...” (Ruíz, 2010, p. 43).

Además de las dos posturas antes mencionadas, Poblete y Castro (2012) observan la presencia de una fractura socio-religiosa en la sociedad chilena, reconociéndose una corriente de educación laica (asociada con el liberalismo y promocionada por el Estado), frente a otra vertiente más católica y conservadora, orientada a la iniciativa privada (Poblete y Castro, 2012).

Como descripción de la situación educativa que se vivía en el país en aquel momento, cabe destacar que sólo el 40% del presupuesto para la instrucción pública se orientaba a la primaria y el 60% restante a la educación secundaria y superior (Ruíz, 2010).

Durante el gobierno de Bulnes (1841-1851) hubo un especial desarrollo de la enseñanza especializada, se fundó la Escuela de Artes y Oficios (1849), la Escuela de Bellas Artes (1849) y

la Quinta Normal y Escuela Agronómica (1851). Por su parte, durante el decenio de Montt (1851-1861) se desarrolló muy significativamente la instrucción primaria, aumentando las escuelas fiscales de 571 a 911 (Campos, 1960); además, ese mismo año se fundan, en Santiago, las Bibliotecas populares (Labarca, 1939). Y no obstante todo ello, la participación de la población escolar en la educación básica continua siendo escasa, tal y como describe Muñoz (1918):

La población del país aumentaba en proporción geométrica; la multiplicación de escuelas seguía una proporción aritmética, porque no se fomentaban con asiduidad. Sin embargo, hacia el año 1854, la asistencia escolar correspondía al diez por ciento de los niños en estado de educarse. (p. 135)

Es en este contexto que, en 1860, se promulgó la Ley de la enseñanza primaria y normal (vigente hasta 1920). Con esta ley se afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y su dirección gubernamental; además, se aseguró la existencia de un mínimo de establecimientos educacionales para las distintas zonas geográficas del país, tal y como lo describe Campos (1960):

En todo Departamento debe existir una escuela de niños y otra de niñas por cada 2000 habitantes. Las escuelas se dividen en elementales y superiores... En las escuelas elementales se enseñará, por lo menos, lectura, escritura, doctrina y moral cristianas, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas. En las superiores debía enseñarse, además de los ramos señalados, gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, compendio de historia de Chile y de la constitución política. En las escuelas de mujeres substituía el dibujo lineal y la constitución política, por la economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja... Confirmaba [también] la ley de 1830, ordenando que todos los conventos y monasterios abrieran una escuela gratuita. (Campos, 1960, p. 27)

Ante esta nueva Ley, pronto surgió la reacción conservadora: en 1865 se aprobó la ley de libertad de cultos, que autorizaba la práctica de la religión dentro de colegios privados (Labarca,

1939); además, se crearon una serie de colegios privados en distintas ciudades del país<sup>19</sup> y se culminó con la inauguración de la Universidad Católica, en 1888 (Poblete y Castro, 2012).

Durante las décadas de 1850 y 1860 se destaca, reiteradamente, en los periódicos del país, la importancia de la educación para el progreso, para el “aumento de la civilización” y el bienestar general. Así podemos observarlo en diversas publicaciones de la época: *El Mercurio* y *El Ferrocarril*, periódicos voceros de los grupos mercantiles; la *Revista Católica*, representante del pensamiento católico tradicional; *El Artesano*, periódico ligado al movimiento societario y mutualista (Egaña, 2000).

Con la influencia de la revolución de 1848 en Francia, se produjo durante la segunda mitad del siglo XIX, una inflexión ideológica en el republicanismo chileno. Valentín Letelier (fundador en 1889 del Instituto Pedagógico) defendió un Estado laico, frente al poder de la Iglesia. Así, promovió una intervención estatal en pos de la cohesión social, a través de un proyecto positivista y una “política científica”; con ello pretendía evitar una posible revolución obrera y socialista, al entender que la educación era un recurso armonizador. Así, en su texto “La lucha por la cultura”, Letelier (1895) afirmaba que la educación moderna debía satisfacer “las dos necesidades supremas de nuestra época: la necesidad de trabajo inteligente i reproductivo, i la necesidad de un credo común para todos los entendimientos i armonizador de todas las voluntades [sic]” (Ruíz, 2010, p. 58).

En cualquier caso, se considera que Letelier, junto al abogado y educador José Abelardo Núñez, modernizó los métodos de enseñanza. Así mismo, abolieron los castigos corporales e introdujeron en Chile la psicología y pedagogía herbartiana<sup>20</sup>, a través de profesores traídos desde Alemania. Ahora bien, esta influencia alemana, junto a la incidencia del positivismo comptiano francés, provocó una excesiva extranjerización de la escuela chilena, alejándola de la realidad cotidiana que se vivía en el país (Labarca, 1939; Poblete y Castro, 2012).

<sup>19</sup> Colegio Mackay en Valparaíso, Escuela Alemana de Valdivia, Santiago College, Iquique College.

<sup>20</sup> El filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841) plantea una concepción científica de la educación, orientada por la filosofía práctica hacia ciertos fines (éticos y morales), siguiendo métodos (estrategias didácticas) aportados por la psicología. Las principales reglas didácticas eran: la instrucción, el gobierno (condiciones y acciones externas que permitieran la instrucción, como el uso de premios y castigos) y la disciplina, como ejercicio autónomo del propio carácter (Huarte, 2012).

El gobierno conservador de Errázuriz Zañartu (1871-1876) detuvo el desarrollo del estado docente; no obstante, en el ámbito educativo nacional, algunos autores como Labarca (1939) hacen un buen balance de la década iniciada en 1870, en algunos aspectos:

La década pedagógica del 70 comienza con la lucha por el predominio del estado docente; termina con la promulgación de la ley del 79 que moderniza y reforma las enseñanzas superior y media. Es un período de constante siembra de ideas. En ella se ventilan por primera vez y se discuten apasionadamente problemas como la enseñanza secundaria femenina. A medida que el elemento liberal conquista el poder, el ritmo de innovación se acelera, hasta que el estallido bélico contra el Perú y Bolivia señala un alto brusco, una detención que será un recoger de fuerzas para hacer más intenso el impulso reformador de la post-guerra. (p.136)

Desde 1880 y hasta fines de siglo, se experimentó un gran incremento de la escuela privada (Campos, 1960). Pero, al mismo tiempo, el Estado invirtió réditos provenientes de la explotación del salitre en el desarrollo de escuelas públicas, en localidades que estaban desprovistas de ellas (Ponce de León, 2010); todo lo cual permite afirmar que la década de 1880 a 1890 fue un periodo de consolidación de la educación primaria, coincidente con una coyuntura económica favorable para el Estado, con gobiernos (liberales) comprometidos y surgimiento de partidos políticos que representan a nuevos sectores socio-económicos medios, que presionarán en este sentido al Estado (Egaña, 2000). Así, en 1887 se establece la gratuidad de la enseñanza general fiscal (Illanes, 1991); entre 1888 y 1897 resulta exitoso un plan de perfeccionamiento de la educación primaria en la que participan profesores germanos y chilenos formados en el extranjero, se crea la Revista de Instrucción Primaria y nuevas publicaciones en el ámbito educativo (como la Biblioteca del maestro), se realiza el Congreso Pedagógico de 1889, se comienza a experimentar con nuevos métodos de enseñanza, se incrementa la educación en el contexto rural (Labarca, 1939); se funda el Instituto Pedagógico (1889), destinado a formar profesores secundarios y que posteriormente se integrará a la Universidad de Chile, como base de su facultad de filosofía y educación (OEI-MINEDUC, 1993).

Carimán (2012) destaca que a lo largo de cinco décadas (entre 1840 y 1890) se construyó el sistema educacional chileno<sup>21</sup>. Es necesario puntualizar, sin embargo, que durante este periodo se consolidó la responsabilidad del Estado con la educación primaria popular, pero ello no se correspondió con un aumento de la cobertura, ni de la calidad ni con una mejora de las precarias condiciones del trabajo docente (Egaña, 2000). Como ejemplo de todo ello y en relación con la baja cobertura que presentaba la educación primaria (ocasionada por la inasistencia escolar) Ponce de León (2010) señala:

Los elevados porcentajes de inasistencia escolar, cercanos al 90% entre la población mayor de cinco años constatados por los censos de 1885 y 1895, dejaron en evidencia que la escuela era una práctica inexistente para la gran mayoría de los chilenos. El balance del siglo no fue positivo... Chile tenía más escuelas -1627 en 1906- pero sólo tres de cada diez niños estaba matriculado en ellas, sólo uno de cada diez asistía a la escuela, y el Censo de 1907 constató un elevado porcentaje de analfabetismo... superior al 60% a nivel nacional. (p. 451)

Según Egaña (2000), las pobres condiciones de vida, los hábitos y las necesidades económicas dificultaban el interés de las familias por la escuela y la instrucción de los niños<sup>22</sup>. Todo ello provocaba una baja asistencia a las escuelas, tan sólo del 60%, especialmente en los sectores rurales, donde habitaban dos terceras partes de la población chilena. La escolarización fue un proceso extensivo, pero socialmente desigual: "la llegada de la escuela y la llegada a la escuela no fueron procesos idénticos" (Ponce de León, 2010, p. 452).

---

<sup>21</sup> En 1842 se creó la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores; en 1849 se creó la Escuela de Artes y Oficios; en 1853 se creó la Escuela Normal de Preceptoras; en 1860 se promulgó la primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria; en 1865 se dictó la ley que permitió la apertura de escuelas "disidentes" (no católicas) y en 1879 se dictó la ley que organizó la Instrucción Primaria y Secundaria y que creó el Consejo de Educación Pública. En la década de 1880, luego de la Guerra del Pacífico, la disponibilidad de mayores recursos fiscales permitió al país impulsar la primera gran reforma educacional (cuando se crearon la Escuela Normal de Profesores Secundarios y el Instituto Pedagógico). (Carimán, 2012, p. 31)

<sup>22</sup> En este sentido, "María Angélica Illanes comprende que 'la necesidad de sobrevivencia de los sectores populares, en el marco de una economía en crónica crisis pauperizadora, vaciaba las escuelas de los niños trabajadores que copaban las calles, las faenas, las fábricas, puertos y cárceles. La escolarización naufragaba, una y otra vez, y se entregaba a la fuerza de la deserción' (Illanes, 1991: 16)." (Donoso y Donoso, 2010, p. 303)

En definitiva, a fines del siglo XIX, la educación chilena se caracteriza por: (1) la falta de un sistema didáctico estatal propio (con una pedagogía que tiende a la imitación de lo que se experimentaba en Francia y Alemania); (2) la conformación de un sistema administrativo estatal centralista y uniforme; (3) la mantención de un proceso de segmentación y desigualdad social a través de la consolidación de dos sistemas paralelos de financiamiento (uno público para el común de la población y otro privado, exclusivo de la elite económica, social y política); (4) una instrucción educativa que mantiene desconectados sus niveles primario y secundario, orientando el primero a la formación de las clases populares (aunque con poca participación del mundo rural) y el segundo a la preparación para estudiar en la Universidad (opción exclusiva para la clase poderosa y dirigente de la política nacional)<sup>23</sup>; y (5) “una incipiente educación técnica, representada por las Escuelas de Artes y Oficios, las de Agricultura y Minería y las profesionales de niñas” (Labarca, 1939, p. 211)<sup>24</sup>.

Las desigualdades económicas provocadas por un sistema económico capitalista, plenamente consolidado en Chile a finales del siglo XIX, caracterizado por una incipiente industrialización y un proceso de emigración campo-ciudad, junto con un proceso de urbanización descontrolado, fueron agravando las condiciones de vida de los trabajadores urbanos, hasta hacerlas insostenibles. La clase trabajadora “ya no estuvo dispuesta a quedarse de brazos cruzados esperando que el Estado oligárquico llegara a ofrecer alguna solución a sus problemas” (Biblioteca Nacional Digital s.f./a).

A comienzos del nuevo siglo XX, el proyecto aristocrático burgués tocaba fondo. Se provocaron revueltas populares en Valparaíso (1903), Santiago (1905) e Iquique (1907), con fuerte represión y matanza del pueblo<sup>25</sup> por parte del Estado (Labarca, 1939).

---

<sup>23</sup> Con la educación primaria “el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación” [económica y política]; por su parte, la educación secundaria y superior “formarían a las élites en las humanidades y en las ciencias” (Ponce de León, 2010; p. 450).

<sup>24</sup> Al respecto, Labarca (1939) añade: “¡Compárense si no los 12000 muchachos liceanos con los 1856 de todas las escuelas prácticas de agronomía, comercio, artes y oficios!” (p. 218).

<sup>25</sup> La más sangrienta de estas represiones ocurrió en Santa María de Iquique, donde las tropas militares abrieron fuego en contra de una multitud de huelguistas desarmados. Murieron aproximadamente 300 personas (Biblioteca Nacional Digital s.f./b).

La educación adquiere, en este contexto entre siglos, un nuevo estatus y se comienza a comprender como un elemento fundamental para la estabilidad social (Donoso y Donoso, 2010). Surge la escuela como solución histórica frente a las contradicciones existentes (Illanes, 1991). No obstante, continuará la disputa ideológica: “mientras los conservadores luchaban por mantener la independencia de las escuelas católicas, los anticlericales aspiraban con igual celo a que se implantara lo que ellos llamaban el Estado Docente” (Soto, 2004, p. 3).

Algunas expresiones de este nuevo estatus que adquiere la educación las observamos, por ejemplo, en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, donde se propusieron reformas a la educación en sus niveles primario, secundario y superior, y se hizo patente la necesidad de hacer de la educación un proceso continuo, unificado y coherente (Labarca, 1939). También, en el mismo sentido nacía, en 1904, la Asociación de Educación Nacional. Esta institución declaraba como su objetivo principal: “promover y difundir la educación del pueblo, mejorar la profesión de la enseñanza, elevar el carácter de los educadores y unir a estos en una institución nacional, con ramificaciones en todas las provincias y departamentos de la república” (Illanes, 1991, p. 48).

Según Donoso y Donoso (2010), las discusiones educacionales en los años del centenario (1910) giraron en torno a cuatro temas fundamentales: (1) la necesidad o no de que la educación fuese más práctica y de mayor utilidad socio-laboral para los estudiantes, o bien continuara manteniendo su marcado carácter humanista<sup>26</sup>; (2) la búsqueda de propuestas para aumentar el interés de los sectores populares por educarse, dada la alta inasistencia y deserción escolar; (3) la conveniencia, en términos políticos y económicos, que se promulgara una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria; y (4) el papel que debiera asumir el Estado en la implementación de una posible instrucción primaria obligatoria. A estos cuatro temas debe añadirse el cuestionamiento, desde posiciones nacionalistas<sup>27</sup>, respecto de la excesiva influencia didáctica extranjera. Respecto a este último punto, a partir de entonces, “a opinión pedagógica comienza a despojarse

---

<sup>26</sup> Illanes (1991) refiere una entrevista (Las últimas noticias, Santiago, 20 de diciembre de 1902) a Luís Urzúa Gana, promotor fiscal de Santiago, en la cual afirma: entiendo que la escuela no produce en Chile los efectos deseables porque en ella se descuida completamente la enseñanza de la moral y porque no se dan allí al niño nociones prácticas que le desarrollen. En el mismo sentido, Carimán (2012) indica que durante el Primer Congreso Nacional de Educación Secundaria, en 1912, se enfatizaba y priorizaba por la “educación”, respecto de la “instrucción”; abogándose por una educación “práctica y económica”, que preparara “para la vida”.

de su 'embrujo alemán', a reclamar que los chilenos sean educados por chilenos" (Labarca, 1939, p. 221).

En 1910, Darío Salas dicta su conferencia magistral "La Educación Primaria Obligatoria" y posteriormente, en 1917, publica su obra "El problema nacional", presentando en ella una crítica descripción de la lamentable situación en la que se hallaba la instrucción primaria; y formulando así mismo, posibles soluciones, a través de un proyecto de ley (Campos, 1960).

En 1918 se crea un Comité Central Pro Instrucción Primaria Obligatoria, conformado por profesores y representantes de instituciones políticas, gremiales, de la industria y comercio, con el objetivo de "impulsar una campaña de aprobación de la Ley, pues eran conscientes de que se trataba de un 'problema de salvación nacional' " (Soto, 2004, p. 4). Finalmente, en 1920, se dictó la controvertida Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Labarca (1993) se refiere al hecho en estos términos:

El 26 de Agosto de 1920; después de una serie de debates en los cuerpos legislativos sobre los que ejercían insistente influencia la prensa liberal y las instituciones de maestros de que hemos hablado ya, se dictó la ley que vino a reemplazar a la orgánica de 1860. Dos son los puntos cardinales en que progresa: el establecimiento de la obligación de los padres y guardadores de dar educación primaria a los menores a su cuidado; y la continuidad del sistema, determinando la supresión de las preparatorias de los liceos; desde entonces bastaría el certificado del VI año primario para ingresar a la segunda enseñanza. (p. 233)

Labarca (1939) enfatiza que "del concepto teórico, formal y abstracto de la formación del hombre, se pasa a concebir la educación como función social, al servicio de un progreso colectivo" (p. 239); ello se expresa a través del desarrollo de la formación técnica (creación de

---

<sup>27</sup> "Luis Galdames denomina 'nacionalismo educativo' a una nueva propuesta para la educación, donde la centralidad estará en la economía para el nacionalismo (desarrollo económico-social de Chile como nación). Este nuevo proyecto nacionalista se plantea abiertamente en el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912: 'La instrucción cívica y patriótica es una consecuencia directa i necesaria de las instituciones democráticas que nos rigen'" (Ruíz, 2010, p. 64).

escuelas industriales y mineras, escuelas agrícolas, escuelas profesionales, institutos comerciales). Así mismo, se incrementó la matrícula de la enseñanza secundaria, lo que redundó en “un mayor acopio de postulantes a las aulas universitarias, las que ven aumentar ostensiblemente sus filas” (Labarca, 1939, p. 249).

La nueva Ley de Instrucción Primaria Obligatoria buscaba un equilibrio entre las posiciones ideológicas liberales y las conservadoras, así como entre la educación pública y la privada (Poblete y Castro, 2012). Sin embargo, como señala Illanes (1991), la nueva legislación no supuso un “dique a la miseria y a la infelicidad social y al descontento político de la clase trabajadora” (p. 112) que continuaba sin enviar a sus hijos e hijas a las escuelas. Todo ello agravado por un periodo de cambio y de crisis que se vivía en aquellos años, debido a las repercusiones de la primera guerra mundial (Soto, 2004).

En la misma línea de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la nueva Constitución de 1925 separó la Iglesia del Estado, otorgando a éste la responsabilidad educativa de la nación; manteniendo, eso sí, el principio de la libertad de enseñanza (OEI-MINEDUC, 1993).

Posteriormente, el “nacionalismo y centralismo educacional” (Illanes, 1991) del presidente Ibáñez del Campo (1927-1931) impulsó, de manera errática e improvisada, una serie de modificaciones legales para crear la infraestructura organizacional de una “reforma integral” en educación: la Superintendencia de Educación, el Ministerio de Educación Pública, las Direcciones Generales (Carimán, 2012). Este proceso reformista fue un primer intento de implementar un sistema educativo basado en el modelo de la “escuela nueva”<sup>28</sup>. Respecto de esta reforma, señala Illanes (1991):

Se modificó radicalmente la administración del sistema en un sentido de unidad y descentralización, se dio libertad a los maestros para ensayar formas renovadas de enseñanza-aprendizaje, se organizaron las comunidades

---

<sup>28</sup> El de la Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico que se desarrolló a fines del siglo XIX en Europa y “exportado” a distintos países del mundo; proponía valorar y desarrollar la autoformación y la actividad espontánea del niño (su libertad y autonomía), en oposición a la pedagogía más formalista y memorística, basada en la competencia, autoritarismo y la disciplina (Narváez, 2006).

escolares con la participación de maestros, padres y alumnos, se intentó romper el carácter humanístico del liceo, incorporándose las opciones técnicas y se quiso transformar la universidad profesionalizante en universidad investigadora y creativa. (p. 114)

Sin embargo, según Illanes (1991), la reforma pedagógica no tuvo efectos prácticos, porque la sociedad continuaba sin enviar “niños sanos y bien alimentados” a las aulas. Chile estaba siendo uno de los países latinoamericanos más afectados por la crisis de 1930 y, en ese contexto: “los niños de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria abandonaron la escuela y volvieron a pisar los adoquines de la calle. A mendigar, a lustrar, a acarrear, a jugar y tomar<sup>29</sup>, a trabajar” (Illanes, 1991, p. 127)<sup>30</sup>.

La escuela se convirtió, durante las primeras décadas del siglo XX, en la “piedra angular” del “proyecto de reconstrucción nacional”, especialmente en aquellos momentos críticos (Illanes, 1991), pero en la práctica no fue posible concretar esta reconstrucción. En este sentido se refiere Carimán (2012):

En este entorno el “problema educacional” (como es denominado en la época) fue abordado en el período comprendido entre 1920 y 1937 como un campo de experimentación de una sucesión de proyectos de reforma integral de la educación que pretendieron moldear (siempre en el marco del control, la disciplina y la armonía social) el sistema educacional de manera más bien precipitada y sin un interés político serio por corregir limitaciones de fondo. (...) El modelo educativo nacional no se reorientó definitivamente hacia una educación práctica e industrial. (...) La obligatoriedad escolar, vinculada a la educación del pueblo, nunca terminó de implementarse en el período ya que no hubo una voluntad política para financiar, fiscalizar y refrendar las obligaciones

<sup>29</sup> En Chile, tomar significa beber alcohol.

<sup>30</sup> El censo de 1930 daba cuenta de que solo el 49% de los niños matriculados en las escuelas públicas concurrían al primer año, el 23% al segundo, el 15% al tercero, el 8% al cuarto, el 3% al quinto y el 2% al sexto. (Illanes, 1991, p. 129)

escolares de los padres y tutores, municipios y propietarios agrícolas e industriales. (p. 43)

El Frente Popular, liderado por Pedro Aguirre Cerca (presidente de la república entre 1938 y 1941), reestructuró la educación en Chile desde una tradición laica y *pro-educacionista*, en favor de un proceso de industrialización y de un cierto equilibrio social en la segmentada sociedad que caracterizaba al país (Soto, 2004). A través de su lema “gobernar es educar”, Aguirre Cerda trató de profundizar y consolidar un proyecto nacional de democratización escolar, un proyecto de cultura popular, con erradicación del analfabetismo, creando una “verdadera escuela rural”, dignificando el magisterio, fortaleciendo la escuela primaria y desarrollando la secundaria, orientando la educación hacia el desarrollo económico del país (Illanes, 1991). Sin embargo, una vez más, esta voluntad político-educativa no fue suficiente, frente al contexto económico y social que se vivía en el país:

Todas las palabras, argumentos, fotografías e informaciones -se lamentaba la prensa frentista- resultan pálidas ante la verdad cruda y desalentadora que se presenta a la vista de la población y a toda hora: el espectáculo de nuestros niños abandonados... con el hambre corroyéndole las entrañas. (Illanes, 1991, p. 157)

Viviéndose como telón de fondo el contexto histórico de la crisis provocada por la Segunda Guerra Mundial, en Chile retornaron los discursos crispados de comienzos de siglo, acerca de la cruda realidad socio-económica y educacional: “se comenzó a hablar tajantemente de crisis educacional. Con medio millón de niños que quedarían sin educación primaria en 1950” (Illanes, 1991, p. 186).

El país se encontraba ya a mediados del siglo XX, y continuaba agudizándose la “tremenda brecha” entre la escuela de pobres y el colegio de niños pudientes. Según Illanes (1991), la educación seguía siendo un privilegio y el sistema educativo se expandía exclusivamente en su sector privado, situación muy distinta a aquella que caracterizaba las “pobres escuelas para pobres, desnutridos, que apiñados compartían bancas y miserias del Estado, donde escuchaban

ateridos y con hambre a una maestra también aterida y absorta en sus propias carencias” (p. 194).

El problema clave en la década del 60 volvió a ser la “agudización de la miseria”, provocada por la crisis económica; en un contexto histórico que, en aquel entonces, ya incluía potentes partidos de izquierda (socialistas y comunistas), como alternativas políticas que movilizaban a la clase trabajadora masificada. Los teóricos del capitalismo (organizados a nivel latinoamericano en la CEPAL<sup>31</sup>, con sede en Santiago de Chile) consideraron necesario, en palabras de Illanes (1993): “producir un cambio en la estructura social del país, pero no un cambio revolucionario” (p. 238). Acogiéndose a la moderna teoría del desarrollo (económico) se consideró que el principal recurso de los pueblos era la capacitación (tecnológica) de su mano de obra: “la educación es factor indispensable para acelerar el desarrollo” (Illanes, 1991, p. 243). El problema educacional asumía un papel central en el nuevo discurso de la economía del desarrollo. La nueva pedagogía desarrollista, economicista, tecnocrática y modernizante “se maneja con las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia, buscando el cambio educativo, y social, por la vía de la preparación de los recursos humanos para el desarrollo en vista de la industrialización de los países no desarrollados” (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981, p. 91).

En un contexto internacional de guerra fría, con el amenazante ejemplo de la triunfante revolución cubana (1959), Estados Unidos hegemonizó este modelo educativo desarrollista, formador en “valores éticos” que garantizaran un ordenado funcionamiento de la democracia representativa (Illanes, 1991).

Así, en 1962, el gobierno de Jorge Alessandri creó un Plan Nacional de Educación, siguiendo las recomendaciones de UNESCO y de la Alianza para el Progreso<sup>32</sup> (a la que Chile adhería), para estudiar y proponer soluciones a los “problemas administrativos, pedagógicos y económicos” que afrontaba el país. Este Plan significó un primer paso hacia la reforma del sistema educacional (Bellei y Pérez, 2016).

---

<sup>31</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

<sup>32</sup> Programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para Latinoamérica, puesto en práctica entre los años 1961 y 1970.

Posteriormente, el gobierno democristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) debía probar su factibilidad histórica, con una “Revolución en libertad”, como alternativa al *castrismo* cubano y “contando además con todo el apoyo del gobierno norteamericano” (Illanes, 1991, p. 260); la reforma educacional que se inició en 1964 jugó un papel “preferente y estratégico” por la urgencia social y política del momento.

En general, se considera que la reforma educacional tuvo importantes efectos (Bellei y Pérez, 2016): (1) expansión del sistema escolar, mediante un “Programa de absorción del déficit de estudiantes” y un “Plan Extraordinario de Construcciones Escolares”, con todo ello, la tasa de escolaridad llegó, en 1970, al 95%; (2) reestructuración del sistema escolar que permitió mejorar la integración entre instituciones y entre niveles escolares, así como disminuir la segmentación socioeducativa; (3) extensión de la educación básica hasta el 8º año básico y una educación media conformada por cuatro años (con dos modalidades: científico-humanista y técnico-profesional, tal y como se mantiene hasta la actualidad); (4) reforma curricular que modificó objetivos y contenidos, orientándolos hacia el “aprendizaje activo” de las/os estudiantes; (5) mayor énfasis en la evaluación de los aprendizajes, tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para el seguimiento del sistema; (6) formación de profesores y apoyo a la enseñanza, a través de un Programa Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, así como elaboración y distribución de material didáctico de apoyo; (7) establecimiento de relaciones sindicales con los profesores y un incremento sustantivo de sus remuneraciones; (8) asistencia social asociada a la escolarización, a través de un programa de alimentación escolar<sup>33</sup>, salud, vestuario y útiles escolares a cargo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB); (9) creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que facilitó el ingreso de los niños entre 0 y 6 años al sistema de educación pública; (10) desarrollo de la educación de adultos, tomando como referente el modelo de Paulo Freire; (11) reducción del analfabetismo, que se redujo del 16,4% al 11,7%. Según estos mismos autores, la principal dificultad (y limitación) que tuvo este proceso de reforma fue que “el cambio y la innovación tecnológica

---

<sup>33</sup> Illanes (1991) destaca que el gobierno de Frei Montalva se involucrara, abierta y directamente, en el problema de la asistencialidad alimentaria popular, proporcionando gratuitamente desayuno y almuerzo a 800000 niños y niñas en las escuelas primarias. La asistencialidad escolar pasaba a incluirse en el discurso oficial. Posiblemente esta medida tuvo directa repercusión en el aumento de asistencia de los escolares a los centros educativos.

sobrepasaron las capacidades de recursos humanos y organizativos [del Ministerio de Educación Pública]” (Bellei y Pérez, 2016, p. 21).

En síntesis, los resultados más destacables de esta reforma fueron: el crecimiento de la matrícula escolar en educación pública y disminución en la privada; la masificación de la educación secundaria; y el aumento real del gasto fiscal destinado educación, que pasó del 15% al 21% del gasto fiscal total (Bellei y Pérez, 2016). Pero, sobre todo, la instauración de la asistencia social al interior del proyecto educativo nacional, expresada a través de los más de 800.000 desayunos y almuerzos que se entregaron gratuitamente por parte del Estado en las escuelas primarias del país. Con ello se consiguió una verdadera “explosión educacional” ya que en sólo dos meses, la matrícula de estas escuelas creciera más de lo que había crecido durante los últimos cinco años (Illanes, 1991). De esta manera, “el Estado se hacía cargo de la contradicción histórica más grave y profunda que vulneraba el proyecto educativo popular” (Illanes, 1991, p. 261).

Si 1965 fue el año de la “explosión educacional” a nivel primario, 1966 lo fue para los estudios medios y surgió la preocupación por la calidad de los estudios escolares. Para responder a este último aspecto, “se pondría en marcha una nueva estructura educacional y una política de apoyo al perfeccionamiento científico y tecnológico del país” (Illanes, 1991, p. 262).

En este contexto se desató en la sociedad civil una lucha política e ideológica enmarcada en la histórica “presión popular por el poder”. Como describe Illanes (1991), por las calles “corría el desborde de conciencia, de deseos, utopías y rabias tanto tiempo postergadas” (p. 263).

Contando con el ejemplo del mayo de 68 francés, “la efervescencia por la profundización de los cambios y por la plena realización de la ‘educación para todos’, (...) así como el incumplido mejoramiento del status del profesorado, desató el ‘estado de huelga’ en el sistema educacional chileno” (Illanes, 1991, p. 267). En definitiva, se produjo la paradoja de que fueron las propias reformas educacionales que trataban de atajar la revolución, las que provocaron que estallara la presión y contradicción social acumulada durante años (Illanes, 1991).

La Unidad Popular, liderada por el presidente Salvador Allende (1970-1973) fue resultado y expresión de este proceso social y político. Las “amplias oportunidades educacionales” que se proponían en su programa político se cumplirían con unas mejores condiciones de vida de los trabajadores y educadores, así como mediante un Plan Nacional de Becas, focalizado en los hijos de la clase obrera y del campesinado (Illanes, 1991). En dicho programa de gobierno, se afirmaba:

La transformación del sistema educacional no será obra sólo de técnicos sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional. Internamente, el sistema escolar se planificará respetando los principios de unidad, continuidad, correlación y diversificación de la enseñanza. (...)

Con el objeto de hacer realidad la planificación de la educación y la escuela única, nacional y democrática...” (Programa básico de gobierno de la Unidad Popular, 1970, p. 30)

Durante los primeros dos años de gobierno, la Unidad Popular logró una gran expansión del sistema educativo (especialmente en los niveles medio y técnico profesional), aumentando la tasa de escolarización (15 a 19 años) del 33,5% al 42,9% y en el caso de los universitarios del 9,2% al 16,1%. Ello se consiguió a través de un gasto creciente en educación, pasando del 17,4% (351,5 millones de dólares) del gasto fiscal en 1970, al 19,7% (512 millones de dólares) en 1972 (Illanes, 1991).

A fines de 1972, el gobierno de la Unidad Popular elaboró el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (a partir de ahora ENU), componente significativo de su programa político, aunque el proyecto nunca pudo llegar a materializarse.

Los objetivos de la ENU en su sentido técnico y no ideológico fueron: a) La democratización del sistema educacional creando igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes de Chile; b) Crear condiciones para el pleno

desarrollo de las capacidades y singularidades humanas; c) Constituir un sistema regular y unificado y vinculado a las necesidades del desarrollo económico y cultural del país; d) Descentralización administrativa y presupuestaria del sistema educacional; e) Garantizar las mejores condiciones laborales de los trabajadores del país y como último punto f) Promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad educativa. (Cancino y Cancino, 2015, p. 87).

La ENU promovía una concepción científica de la naturaleza y la sociedad, así como un cambio de concepción del individuo, de consumidor a productor solidario. En este sentido el nuevo programa educativo mediaba entre la escuela y el mundo laboral, con el objetivo que los alumnos tomaran contacto con la realidad productiva y se facilitara su integración en la vida social; se trataba de unir teoría y práctica (Cancino y Cancino, 2015; Illanes, 1991). Es decir, aunque planteado desde posiciones ideológicas progresistas, el discurso pedagógico de la Unidad Popular continuaba enmarcado en una concepción economicista y tecnocrática que exigía el desarrollo industrial como idea dominante. En todo caso, los planteamientos de la ENU (aunque no hubo tiempo de materializarlos) provocaron una reacción por parte de las fuerzas políticas conservadoras. Así lo describen Cancino y Cancino (2015):

La publicación del Informe sobre la ENU contribuyó a agudizar el proceso de enfrentamiento entre los dos bloques sociales y políticos. El Partido Demócrata Cristiano, una formación de centro derecha, se fue paulatinamente acercando a las posiciones extremas del bloque derechista pasando a ser parte del movimiento sedicioso que conducía hacia el sangriento Golpe Militar de 11 de septiembre y que sus líderes Patricio Aylwin y Eduardo Frei legitimaron. (p. 88)

El importante desarrollo de las políticas educativas, especialmente significativo durante los gobiernos de Frei Montalva y de Salvador Allende, entre los años 1964 y 1970, fue truncado por el golpe de estado (11 de septiembre de 1973) del general Augusto Pinochet.

### 1.3. Del golpe de Estado (1973) a la dictadura y al neoliberalismo actual.

A partir del golpe de Estado se dismantelaron las políticas y el proceso educativo democratizador iniciado por la Unidad Popular. La primera etapa (1973 a 1979) de la dictadura se caracterizó por una dura represión<sup>34</sup>, la desarticulación de la estructura educativa, la eliminación del sindicato docente, de las agrupaciones estudiantiles y de las organizaciones profesionales educativas. En una segunda etapa (1980 a 1990) se descentralizó y privatizó el sistema educativo (Moreno-Doña y Gamboa, 2014; Silva, 2013).

Al revisar la documentación de los primeros años de dictadura, se observa la inexistencia de un proyecto educativo único y definido. Al respecto, Slachevsky (2015) afirma que más bien hubo “una pugna ideológica entre orientaciones católico-conservadoras y orientaciones neoliberales, ambas con fuerte acerbo nacionalista, pero que no permitían tener una visión homogénea de la institución educacional a la cual aspirar” (p. 1478). En todo caso, ambos grupos convergen en la defensa de una “libertad de enseñanza” que será resguardada por un Estado subsidiario (Illanes, 1991; Slachevsky, 2015), imponiéndose una educación militarista, “basada en los principios de amor a la patria y obediencia al mando” (Illanes, 1991, p. 291).

A fines de la década del 70 se consumó la “política económica del shock”, masificándose la cesantía y el hambre entre la población. Todo ello provocó que en el ámbito educacional recomenzara, nuevamente, el problema endémico de la deserción escolar (Illanes, 1991).

En ese momento, el Estado orienta sus políticas socio-económicas hacia un modelo “ultra-mercantil”, donde “todas las actividades de la sociedad debían regirse por las leyes del ‘autofinanciamiento’ y del intercambio en el mercado” (Illanes, 1991, p. 302). La educación pasó a regirse por las nuevas reglas de una economía ultra-liberal. Así, en la década de los 80, el gobierno dictatorial dio inicio a un “experimento educativo radical”, a través de una serie de medidas neoliberales: disminución del gasto público en educación, eliminación de los sistemas de supervisión estatal, traspaso de la gestión administrativa de los establecimientos

---

<sup>34</sup> Las primeras acciones de la dictadura militar fueron “la persecución, tortura, asesinato y desaparición de militantes, de estudiantes y profesores. Estas medidas represivas se sumaron al cierre de carreras...” (Inzunza, 2009, p. 70).

educacionales públicos a los municipios (ayuntamientos)<sup>35</sup>, competencia mercantil entre las instituciones educativas (tanto públicas como privadas) para la obtención de subsidios estatales, entrega de recursos y poderes a organismos privados (Cornejo, 2006). Comienza a hablarse de una “educación social de mercado” (González, 2015), en el sentido que “el Estado (...) se descarga de la responsabilidad de educar [e] impone esta función a quienes naturalmente les pertenece –padres de familia, profesores–, con lo cual permite que éstos últimos funden centros de enseñanza” (p. 48).

Por ejemplo, en educación superior se facilitó e incentivó la creación de universidades, centros de formación técnica e institutos privados (Moreno-Doña y Gamboa, 2014). En educación básica y media, durante la década de 1980, se experimenta un “crecimiento explosivo” de la matrícula en los establecimientos particulares subvencionados por el estado (se produce un aumento del 12,7%), en detrimento de los establecimientos públicos (disminuye su matrícula en un 16,9%). Por su parte, la cobertura en la formación técnico-profesional aumentó en un 7%<sup>36</sup>, asociada a expectativas de capacitación laboral para los sectores populares. En todo caso, “este crecimiento no estuvo asociado a una buena calidad de las formaciones” (Inzunza, 2009, p. 75).

En términos generales, el currículum escolar se tecnificó y *tecnocratizó*, con la aplicación de una pedagogía por objetivos, orientada por los postulados de la teoría del capital humano (Moreno-Doña y Gamboa, 2014) que, siguiendo a Oliva (2010) había “nacido al amparo del eficientismo social, del entrenamiento industrial y militar, con claros vínculos con el positivismo y utilitarismo funcionales a la reproducción social” (pp. 313 y 314). Con ello se preconiza el culto a la competitividad y la eficiencia, instaurándose además la “cultura de la evaluación” y la meritocracia: “el mérito como modelo de justicia social” (Slachevsky, 2017, p. 1475).

---

<sup>35</sup> La administración y gestión de los establecimientos educacionales fiscales, a cargo del Ministerio de Educación, la poseerán ahora las Municipalidades (Ayuntamientos). Este proceso de municipalización, corresponde a uno de los pilares de la modernización del Estado, según los postulados de Von Hayeck y Friedman, inspiradores intelectuales del proyecto capitalista desarrollado por la dictadura chilena. (Oliva, 2010, p. 316)

<sup>36</sup> A los liceos técnico-profesionales se les aplicó una política particular. El Estado los entregó a corporaciones educativas creadas por gremios empresariales y los financió con subsidios directos a estos gremios. En todo caso, se fue desvalorizando esta enseñanza técnica con el tiempo, debido a que las familias se fueron sintiendo “atraídas por el sistema de instrucción general y las perspectivas profesionales que se abrían para sus hijos, que funcionarían como mecanismo de movilidad social” (Slachevsky, 2015, p. 1480).

El 10 de marzo de 1990, un día antes de entregar el poder al nuevo gobierno civil, elegido a través de las urnas, el dictador promulgó una última Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante, LOCE). A través de ella se asegura, en primer lugar, el principio de libertad de enseñanza y se establecen una serie de requisitos para los niveles primario, secundario y superior; a través de un entramado legal con el que se perpetuarán mecanismos de mercado<sup>37</sup> en el ámbito educativo:

Libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando a la demanda (voucher) y no diferenciando entre municipales y particular subvencionados, descentralización de los establecimientos (municipalización), y autorización a los establecimientos para seleccionar a sus alumnos, pese a que esos establecimientos estén financiados por el Estado. (Inzunza, 2009, p. 77)

La nueva Ley, como reflejo de la abierta mentalidad neoliberal del régimen, facilita la libre apertura de establecimientos educacionales (niveles básico y medio), exigiendo unos mínimos requisitos: ser persona natural o jurídica, contar con una licencia de educación media, ceñirse a ciertos planes y programas de estudio, poseer “personal docente idóneo”, un local que cumpla la normativa y “disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado” (MINEDUC, 1990, p. 6). En el caso de la educación superior, la Ley se plantea en términos parecidos, estando en este caso a cargo de “corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro” (MINEDUC, 1990, p. 7).

Así mismo, la LOCE creó un nuevo organismo autónomo, el Consejo Superior de Educación -por sobre el Ministerio de Educación Pública- presidido por el Ministro de Educación e integrado por representantes de universidades públicas, privadas e institutos profesionales, del Consejo Superior de Ciencias y Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico, de las fuerzas armadas y de la Corte Suprema de Justicia. Las funciones que se otorgaba a este organismo fueron: el reconocimiento oficial de las nuevas instituciones que pudieran crearse (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), la supervisión de los proyectos institucionales; la

---

<sup>37</sup> De hecho, la LOCE señala: “Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación” (MINEDUC, 1990, p.5).

responsabilidad sobre los sistemas de evaluación (rendimiento)<sup>38</sup> y acreditación de la nueva institucionalidad educativa y del cumplimiento de sus planes y programas académicos (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990).

Los procesos de reforma educativa emprendidos en Chile desde 1990, son parte de la reforma económica neoliberal que ubica a la educación como una mercancía más dentro del mercado global, valuada en miles de millones de dólares. Con este modelo, se profundiza la instrucción de baja calidad para las clases humildes y la educación de excelencia para las clases adineradas. Con la mercantilización de la educación, se desprecia la formación integral de los ciudadanos, se trastoca uno de los derechos humanos fundamentales y se deja de considerar un bien público. Todo ello en función de la lógica del mercado global, de las ganancias y la rentabilidad de las grandes corporaciones transnacionales que dominan nuestros países. (Rosales, 2017, p. 8)

La Concertación de Partidos por la Democracia (de centro-izquierda) que accede al gobierno en marzo de 1990 asumió la LOCE en su totalidad y mantuvo su discurso tecnocrático y economicista (la competencia, la eficiencia o la eficacia fueron conceptos, como veremos, muy significativos); tampoco revirtió la municipalización del sistema educativo ni cambió su sistema de financiamiento y se continuó utilizando la subvención escolar por alumno (Moreno-Doña y Gamboa, 2014).

Los gobiernos democratacristianos de Patricio Aylwin (1990-1994) y Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) llevaron a cabo una reforma educativa (“en la medida de lo posible”<sup>39</sup>) orientada al aumento de la calidad y la equidad educativa, a través de cinco líneas principales: (1) el aumento del gasto público (se triplicó entre 1990 y 2004); (2) la reforma curricular; (3) mejoras para la

---

<sup>38</sup> Se aprueba el diseño y aplicación de un instrumento de evaluación periódica del cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos, lo que pasó a ser el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Este sistema se constituyó en un elemento central de una concepción de consumo del bien educativo, donde a mayor información los padres podrían tomar mejores decisiones sobre la escuela donde educar a sus hijos. (Inzunza, 2009, p. 79)

<sup>39</sup> Expresión que se utilizó reiteradamente desde el gobierno como justificación de las limitaciones que se tenían, debido al “amarre” legal que había dejado establecido la dictadura y que seguía defendiendo la oposición (coalición de partidos de derecha “Alianza por Chile”).

profesión docente (creación de un estatuto profesional y laboral, aumento de incentivos y perfeccionamiento); (4) el establecimiento de una jornada escolar completa diurna; (5) programas específicos orientados al mejoramiento de ciertos aspectos directamente relacionados con la equidad y la calidad<sup>40</sup>. Una buena síntesis de las medidas reformistas puede consultarse en Silva (2013). Todas estas reformas respondieron a los cánones economicistas que marcaban algunas instituciones financieras como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo. Respondiendo a este mismo espíritu se creó, en 1994, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (Cornejo, 2006; Inzunza, 2009).

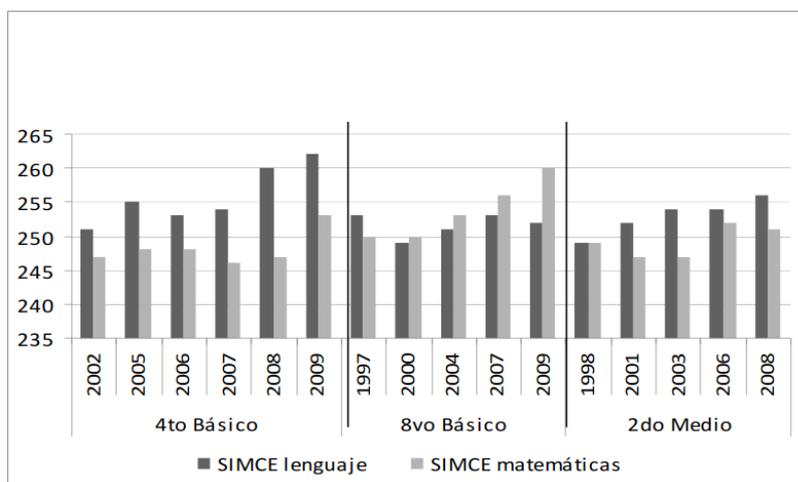
En síntesis, durante los primeros gobiernos *concertacionistas*, aumentaron los niveles de acceso y cobertura en enseñanza básica y media; además se mejoró la infraestructura, los equipamientos y los servicios escolares. Sin embargo, el sistema continuaba favoreciendo el desarrollo del sistema educacional privado, en detrimento del público<sup>41</sup>; no evolucionaron favorablemente los resultados del aprendizaje<sup>42</sup> y se acrecentó la inequidad (al aumentar las diferencias en el rendimiento académico entre establecimientos municipales, subvencionados y particulares), como puede comprobarse en la Figura 1; así mismo, aumentó la segmentación socio-educativa en el acceso al sistema educativo (ver Tabla 2); y el sistema educativo no mostró capacidad de cambio e innovación, perpetuándose un sentido de la educación como mercancía, que sólo podía comprar quien tuviera suficiente capacidad económica (Cornejo, 2006).

---

<sup>40</sup> Los gobiernos de la Concertación, omitieron la generación cambios estructurales, y prefirieron desarrollar una serie de programas, algunos universales (MeCe Básica y Media, y Enlaces), otros focalizados (P-900, Educación Rural, Montegrande, Liceo para Todos, Escuelas Críticas, Escuelas y Liceos Prioritarios), y otros dirigidos a los docentes (Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación del currículum reformado, pasantías en el extranjero). (Inzunza, 1990, p. 90)

<sup>41</sup> Entre 1990 y 2002, la matrícula particular subvencionada aumenta un 5,8%; la particular pagada un 0,6%; mientras que la pública desciende en un 6,1% (Inzunza, 2009).

<sup>42</sup> A partir del año 2000 se constata que no han mejorado los resultados de aprendizaje en educación básica, medidos a través de las pruebas SIMCE y otras pruebas internacionales (Inzunza, 2009).

**Figura 1***Evolución del promedio nacional de puntajes SIMCE*

Fuente: Cox (2012, Gráfico 4).

**Tabla 2***Segmentación educativa por quintiles de ingreso, según dependencia administrativa*

	Quintiles de ingreso					
	I + II		III		IV + V	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Pagado	21,00%	<b>10,00%</b>	13,00%	<b>13,00%</b>	66,00%	<b>77,00%</b>
Particular subvencionado	47,00%	<b>41,00%</b>	23,00%	<b>24,00%</b>	30,00%	<b>35,00%</b>
Municipal	63,00%	<b>68,00%</b>	19,00%	<b>18,00%</b>	18,00%	<b>14,00%</b>

Fuente: Cornejo (2006, Tabla 2).

Frente a este contexto, en mayo de 2006 se inicia un movimiento de protesta masiva por parte de los estudiantes secundarios, demandando cambios profundos en la institución y una regulación del sistema educativo, prácticamente intacto desde la reforma que realizara la dictadura militar en 1980 (Cox, 2012). Este movimiento instaló el debate acerca de la calidad educativa en la agenda política nacional, focalizándolo en una crítica a la mercantilización de la educación y a la falta de responsabilidad del Estado para asegurar una calidad educativa como derecho básico y universal (Durán, 2018). Como respuesta a estas movilizaciones, la presidenta

Michelle Bachelet (2006-2011) creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (en adelante CAPCE), integrado por especialistas, académicos, docentes y representantes de la comunidad educativa. En su primer informe (septiembre de 2006) este Consejo indica como tarea central del Estado, “garantizar a la sociedad civil el derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad y no discriminación” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p.65).

Se sucedieron, así mismo, una serie de reformas legales que respondían -sobre el papel- a las exigencias de una mejor calidad educativa, como la Ley SEP (N.º 20.248), en febrero de 2008, que establece la Subvención Escolar Preferencial, destinada a mejorar la calidad educativa en los establecimientos educacionales subvencionados (MINEDUC, 2008).

Por último, en el año 2009, y ante un estado de malestar generalizado y mantenido, el gobierno de Bachelet promulgó una nueva Ley General de Educación (LGE), derogando con ello la LOCE (casi 20 años después de su promulgación). En su artículo primero, el nuevo texto legal afirma que es deber del Estado velar por “un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (MINEDUC, 2009, p. 2).

Sin embargo, el nuevo marco legal no fue bien recibido por varios sectores del ámbito educativo (especialmente estudiantes), cuestionándole que no modificaba el rol subsidiario del Estado con la educación (Moreno-Doña y Gamboa, 2014; Oliva, 2010), manteniendo la misma lógica mercantil, sin modificar sus principios neoliberales (Durán, 2018). Es por ello que, en abril de 2011 se inició un nuevo movimiento estudiantil, convertido en gran movimiento de masa<sup>43</sup>, en contra del sistema educacional, demandando una educación gratuita y de calidad para todos, así como el fin del lucro a través de ésta (Arrué, 2012, Mayol, 2016). Desde el movimiento se argumentaba que gratuidad y calidad no eran posibles si no se cambiaban estructuralmente algunos de los “amarres” legales (basados en la Constitución) y se superaban sus injustos efectos políticos y económicos. En este sentido lo plantea Arrué (2012):

---

<sup>43</sup> A partir del principio de junio de 2011 se realizan tomas de cientos de establecimientos superiores y secundarios, paros largos y huelgas de hambre. El movimiento integra a los estudiantes secundarios, al privado secundario y superior, parte del colegio de profesores y cuenta, en ciertos momentos, con el apoyo transversal de varios sectores en huelga (Arrué, 2012).

Las metas que se fijan [por parte del movimiento estudiantil] -educación estatal, gratuita, laica, democrática, igualitaria y de calidad- suponen para ser alcanzadas cambios estructurales rotundos, económicos y políticos: especialmente una reforma tributaria, así como el control de los recursos naturales del país empezando por la renacionalización del cobre que había sido nacionalizado durante el Gobierno de Allende, entregado luego a empresas extranjeras durante el régimen militar y en mayor medida durante la Concertación y el Gobierno de Ricardo Lagos. (p.3)

Y nuevamente, como respuesta a esta nueva ola de movilizaciones, el gobierno de Bachelet dio inicio a un nuevo proceso de reformas legales, en el que destacamos la Ley SAC (n.º 20.529) de creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad educativa (MINEDUC, 2011). Este Sistema se materializó durante el gobierno conservador de Sebastián Piñera (2011-2014).

Durante los años que siguieron al estallido de 2011 y hasta el 2014, las demandas del movimiento estudiantil se focalizaron en los mismos objetivos de superación de una lógica y práctica neoliberal; hasta que Michelle Bachelet inició su segundo mandato presidencial (1914-1918) y se vio en la necesidad de iniciar un nuevo proceso de Reforma Educacional<sup>44</sup>, a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley, puestos en marcha a partir del año 2015 (Rosales, 2017). En este sentido, como plantea este mismo autor:

El movimiento estudiantil chileno fue la expresión masiva del malestar social acumulado durante décadas, no solo por la desigualdad económica y social, el endeudamiento familiar y la segregación que causa el modelo educativo, sino porque puso en evidencia las falencias del sistema autoritario que se extendió durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia y que se proyecta hasta la actualidad. (p. 2)

---

<sup>44</sup> El Programa de Gobierno establece que los fundamentos de la reforma consisten en lograr la calidad educativa (entendida en un sentido integral) y un sistema equitativo e incluyente que evite la discriminación que, principalmente por motivos de ingreso económico, afecta a la mayoría de los estudiantes. (Rosales, 2017, p. 6)

Concretamente, en junio de 2015, se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (n.º 20.845), que regula la admisión de estudiantes, eliminando el “financiamiento compartido” (establecimientos educativos privados que contaban con subvención del estado) y prohibiendo el lucro en aquellos establecimientos educacionales que reciban aporte financiero estatal (Mineduc, 2016a); en marzo de 2016 se promulga la Ley (n.º 20.903), para la creación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016b). Finalmente, en noviembre de 2017, el gobierno de Bachelet promulga la Ley n.º 21.040, que crea el nuevo Sistema de Educación Pública (MINEDUC, 2017). Sin embargo, a partir de marzo de 2018 se inició un segundo gobierno conservador de Sebastián Piñera (actualmente en curso), lo que no parece haber favorecido la implementación del nuevo Sistema, según el análisis crítico que realizaron senadores de la oposición, dirigentes del Colegio de Profesores y representantes de algunos municipios o ayuntamientos (“Estado de avance de la implementación del Sistema de Educación Pública: senadores y Ejecutivo discrepan por evaluación”, 2019).

Uno de los aspectos centrales de todo este programa de reforma educacional ha sido la “gratuidad universal” del servicio, así como el “fin del lucro”, tanto en la educación particular subvencionada, como en el sistema de educación superior, incluyéndose en este caso, el lucro disimulado en las universidades privadas (Rosales, 2017).

Además de las organizaciones estudiantiles, otro de los actores relevantes en todo este proceso de cambios, han sido los docentes, agrupados en el Colegio de Profesores, con reivindicaciones gremiales, de apoyo al movimiento estudiantil y proclives a la des-municipalización de la educación básica y la consecución de mejoras para la Carrera Profesional Docente (Rosales, 2017). A ellos deben añadirse:

... los líderes de los partidos de izquierda, los dirigentes de la Central Única de Trabajadores, los grupos ambientalistas, los integrantes del Movimiento por una Nueva Constitución y los activistas de los movimientos regionales que luchan por los derechos de las minorías y de las etnias indígenas. (Rosales, 2017, p. 8)

Por otro lado, la reacción a este proceso de reforma proviene de las organizaciones políticas conservadoras de derecha, de los medios de comunicación, del gran *empresariado* nacional e internacional y de la jerarquía de la iglesia católica, al considerar amenazados intereses y privilegios de los que vienen gozando por años (Rosales, 2017). Este autor sintetiza el sentido histórico que se ha construido en el país respecto del concepto de calidad educativa, enfatizando uno de sus significados y usos predominante:

Siguiendo las prescripciones de las organizaciones financieras internacionales, en Chile se prioriza a la educación como fundamento del desarrollo económico y social. (...) Desde esta óptica, es la calidad —en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes— la que produce los beneficios económicos de invertir en la educación. (Rosales, 2017, p. 9)

En suma, una última mirada retrospectiva y sintética a nuestro breve recorrido histórico por la educación chilena, permite describirla como producto de una sucesión de ciclos políticos conservadores y liberales. En esta sucesión tan sólo observamos un paréntesis excepcional durante el gobierno de la Unidad Popular, con políticas educativas (o proyectos de políticas educativas como veíamos en el caso de la ENU) orientadas abiertamente en favor de la clase obrera y popular. Pero más allá de este periodo excepcional, en el discurso y práctica de la educación chilena se han alternado dos posiciones ideológicas, oligárquicas, que han competido por el poder desde intereses contrapuestos, y que han utilizado la política educativa como herramienta para conseguir sus propios beneficios o provechos. Ambos grupos de poder comparten tres objetivos principales con respecto a la educación: (1) aportar a la *formación cívica* de la población, para su control social, es decir, la educación debe servir para la mantención del *statu quo*, evitando posibles revueltas sociales que pudieran producirse como consecuencia de la injusta desigualdad social, económica o cultural existente en el país; (2) *instruir* y *capacitar* a la población (especialmente los jóvenes) para el mundo laboral y productivo, es decir, la educación debe servir para asegurar y potenciar el desarrollo económico del país, en beneficio de sus grupos dirigentes; y (3) instituir los ideales civilizatorios de una cultura ilustrada y humanista, aportando así mismo a la formación intelectual del ser humano, su capacidad de entendimiento y su libertad de pensamiento. Estos objetivos coinciden con el análisis que realiza

Laval (2004) respecto a las tres funciones que ha tenido la educación moderna: “la formación de una mano de obra cualificada, la transformación cultural, que prevalece sobre la herencia y la formación de ciudadanos responsables” (p.42).

En este contexto que hemos descrito y especialmente desde mediados del siglo pasado, la “educación de calidad” ha formado parte -como veremos- de los discursos de ambos grupos de poder. E incluso ha sido incorporada, como uno de los elementos fundamentales, en el discurso de movimientos sociales que actualmente proponen políticas educativas y sociales alternativas.



## CAPÍTULO 2. ACERCA DEL CONCEPTO “EDUCACIÓN DE CALIDAD”

En este capítulo se presentará, en primer lugar, una revisión teórica del concepto genérico “calidad”, abordando su origen etimológico e histórico. Ello nos permitirá vincular la definición más común del término, con los ámbitos económico, productivo y mercantil. Posteriormente, se describirá y analizará la *exportación* del concepto al ámbito educativo; este último ejercicio de análisis evidenciará, amplificará y matizará sus componentes sociales, políticos e ideológicos. El capítulo concluye con la exposición de las principales perspectivas o posiciones teórico-conceptuales acerca del concepto que nos convoca.

### 2.1. La “calidad”: su significado y origen histórico.

El término “calidad” (del latín *qualitas*, *-atis*; como derivación de *qualis*) significaba, en sus orígenes etimológicos, “cualidad” o “modo de ser” de un objeto. Se refería a una determinación del “ser mismo” de las cosas (García Hoz, 1981). Inicialmente es utilizado en la filosofía aristotélica para el estudio sistemático de la naturaleza, como “categoría o aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual” (Valdebenito, 2011, p. 3). Kant, Hegel y Marx también utilizan el concepto en sus textos acerca de la transformación dialéctica (Harvey y Green, 1993). Para todos ellos, “la calidad es un conjunto de rasgos esenciales que permiten que un objeto sea lo que es y no otro” (Bondarenko, 2007, p. 614).

El diccionario de la Real Academia Española define calidad como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia Española, 2019). En la definición, se destacan sus aspectos axiológicos y evaluativos (Vidal, 2007), aplicables a cualquier objeto del cual desee hacerse un juicio, a través de una comparación (Edwards, 1991; Valdebenito, 2011).

El término "calidad" se refiere en la actualidad a un concepto multidimensional y polifacético, relativo, subjetivo, complejo y hasta ambiguo.

Podemos entender calidad como categorama, atributo, adjetivo, propiedad, propio, esencia, modo, naturaleza, condición, carácter, genio, índole, rango, estofa, ley, tenor, clase, especie, suerte, raza, linaje, casta, ralea, laya, jaez, calimbo, pelaje, aspecto, muestra, calaña, metas, papel, carácter, caracterismo, cuantía, circunstancia, particularidad, calificación, epíteto, nota, bondad/maldad,... (Cano, 1998, pp. 61-62)

Harvey y Green (1993) destacan el carácter relativo del concepto en un doble sentido: (1) en relación al usuario que lo refiere y las circunstancias en las cuales se invoca (una misma persona puede ocupar el término con diferentes conceptualizaciones en momentos distintos); y (2) en relación al "referente" de la calidad, según se plantee ésta en términos absolutos (un apodíptico husserliano), un ideal, una norma, un producto determinado; o bien se plantee en términos relativos, como un proceso, sobre un continuo, sin referencia a umbrales absolutos.

En definitiva, Cano (1998) destaca dos acepciones principales en este escurridizo vocablo: desde la primera de ellas, se definiría la "calidad" como un atributo o propiedad, con independencia de cualquier valoración"; la segunda, de carácter axiológico, la definiría asociándola al concepto de excelencia o superioridad.

El concepto de calidad se aplicó históricamente en múltiples ámbitos y disciplinas (Cubillos y Rozo, 2009); sin embargo, a partir del siglo XVIII y hasta la actualidad se ocupa principalmente "en el ámbito del desarrollo de organizaciones y de la economía, los negocios y el marketing" (Cerdeja y Opazo, 2013, p. 66). Fue en ese momento histórico, con el inicio de la era industrial, cuando el taller artesanal cedió su lugar a las fábricas de producción masiva y surgió la necesidad de inspeccionar la *calidad* de los procesos productivos. Posteriormente, a fines del siglo XIX, en Estados Unidos, con la aparición de los sistemas de producción en serie (taylorismo), se separaron totalmente las funciones de planificación y ejecución del trabajo. El nuevo esquema provocó una disminución en la calidad de los productos fabricados. Por ello se creó la función del inspector y seguidamente los departamentos de *control de calidad*, para detectar posibles defectos en los productos terminados y evitar que llegasen al mercado. Al

respecto, Cubillos y Rozo (2009) señalan: "en esta etapa, calidad significa atacar los efectos y no la causa... un enfoque netamente correctivo" (p. 84). Se da así inicio a la **primera etapa** en el desarrollo de la calidad: el *control de calidad por inspección*. Posteriormente se incluirá un control estadístico de la calidad. Esta nueva estrategia o método lo inició el físico, ingeniero y estadístico Walter A. Shewhart, en 1924, tratando de mejorar las líneas de producción en cuanto a la relación costo-beneficio, con la aplicación de funciones estadísticas (Cubillos y Rozo, 2009).

Este control estadístico de la calidad fue fundamental, para la industria militar norteamericana, durante la segunda guerra mundial y permitió que Estados Unidos fuera líder en la **segunda etapa** del desarrollo de la calidad, denominada *aseguramiento de la calidad* (Cubillos y Rozo, 2009). Se crearon, en la industria militar, las primeras normas de calidad (denominadas Z1). Y en 1950, otro estadístico y discípulo de Shewhart, el doctor William E. Deming, viajó a Japón para formar a ingenieros de ese país en el control estadístico de la calidad. Junto a Joseph M. Juran y Armand V. Feigenbaum fueron los padres de "la gran explosión de la calidad en Japón, consolidada a través de [Kaoru] Ishikawa a partir de 1955" (Cubillos y Rozo, 2009, p. 86). De hecho, se atribuye a Feigenbaum<sup>45</sup> la creación del concepto *gestión de la calidad*.

En la década de los 80' se inició una **tercera etapa** con la intención de "alcanzar la calidad en todos los aspectos dentro de las organizaciones... finanzas, ventas, personal, mantenimiento, administración, manufactura y servicios" (Cubillos y Rozo, 2009, p. 87). Se trata de un *proceso de calidad total*, tomando al sistema productivo como un todo y con la participación de todos los miembros de la empresa y también de los consumidores (de quienes se escuchaba sus opiniones).

Actualmente se considera que el desarrollo de la calidad está en su **cuarta etapa**, afrontando los nuevos fenómenos socioeconómicos de la globalización y sociedad del conocimiento. Esta etapa es denominada *mejora continua de la calidad total*. Cubillos y Rozo (2009) la caracterizan destacando en ella los siguientes aspectos:

---

<sup>45</sup> En 1951, este autor publicó su obra *Total Quality Control*.

El factor humano cumple un papel muy importante al iniciar un proceso continuo de reducción de costos, dado que ha desarrollado habilidades para trabajar en equipo y para la resolución de problemas... Una parte del sueldo o salario de los empleados se otorga según los resultados obtenidos... Al competir en un mercado globalizado, las empresas se enfrentan al reto de producir y vender productos de alta calidad al menor costo posible. La suma de los esfuerzos del personal y la optimización del proceso se reflejan en una reducción continua de costos que, junto con la reducción de la brecha con los clientes, traducida en ventas, refleja una mejora en las utilidades de la empresa. (p. 88)

En definitiva, como señala Valdebenito (2011), el concepto de calidad fue incorporándose al discurso económico mercantil (neoliberal), convirtiéndose en uno de sus elementos significativos:

A medida que se fue posicionando el modelo económico de mercado y más tarde el neoliberalismo, el término calidad comenzó a incorporarse a estos contextos de un modo considerable. Tras los conceptos de eficiencia, eficacia y gestión, la calidad se consideró un aspecto importante para lograr resultados óptimos en la productividad del mundo industrial y/o empresarial a partir de los años 50 del siglo pasado. (p. 5)

La preocupación por la calidad, experimentada por las empresas en las últimas décadas del siglo pasado, las condujo a adoptar procedimientos o sistemas de gestión que tenían este concepto como "pilar fundamental de la vida de la empresa" (López, 1994, p. 45). A ello se le denominó *gestión de calidad*, con tres procesos fundamentales: *planificación*, *control* y *mejora* de dicha calidad. Además, los elementos de este proceso de gestión (liderazgo, estrategia, políticas, personas, recursos) "se orientan en una misma dirección a fin de obtener las grandes metas de la organización, a saber, la satisfacción de los clientes, la satisfacción del personal, el impacto en la sociedad y los resultados económicos y financieros" (López, 1994, p. 47).

Harvey y Green (1993), a partir de la revisión de los principales autores que han analizado el tema de la gestión de calidad total (Juran, Crosby, Feigenbaum, Ishikawa, entre otros), la definen como el proceso de hacer las cosas correctamente, maximizando la competitividad y el beneficio.

Destacan su carácter conductista y reduccionista (focalizada en la relación entrada-salida), ocupándose –al igual que los analistas de sistemas–, simplemente, de las relaciones superficiales de una organización, pero ocultando la compleja interrelación entre las partes del sistema con el todo, “bajo un brillo superficial de responsabilidad democrática” (p. 28).

Garvin (1988, en Lagrosen 2004) clasifica las definiciones de calidad en cinco grupos: (1) *trascendentes*, de carácter subjetivo, no cuantificables, como la belleza o el amor; (2) basadas en *productos*, que presentan atributos objetivos y por tanto pueden medirse (a través de una variable cuantitativa); (3) basadas en las definiciones de los *usuarios*, más concretamente en su nivel de satisfacción; (4) basadas en la *fabricación*, donde la calidad se identifica con la conformidad con ciertos requisitos y especificaciones; y (5) basadas en *valores* en sentido económico, es decir, los costos.

Por su parte, Harvey y Green (1993) agrupan las diversas maneras de referirse a la calidad en cinco tipos:

1. Calidad como *lo excepcional*, sea esta excepcionalidad distintiva o exclusiva (elitista), de altos estándares (con cero defectos) o de estándares mínimos (cumpliendo con una serie de requisitos o controles de calidad).
2. Calidad como *perfección* o *consistencia* en el cumplimiento de especificaciones que deben cumplirse perfectamente (cero defectos, haciendo las cosas bien a la primera).
3. Calidad como *adecuación para un propósito* que normalmente responde a satisfacer los deseos o necesidades de un cliente. “La calidad se juzga en términos de la medida en que el producto o servicio se ajusta a su propósito” (p. 18).
4. Calidad como *valor por dinero*, expresada popularmente como “relación calidad-precio”.
5. Calidad como *transformación*, en el sentido de cambios cualitativos, más centrados en el proceso que en los productos.

En síntesis, la definición de calidad más ampliamente aceptada actualmente sería aquella que la refiere a la satisfacción de las necesidades (expectativas) de los clientes respecto de un producto o un servicio (Cerdea y Opazo, 2013; López, 1994). En este sentido, se considera la calidad como un valor cultural que implica tanto a los recursos humanos como a los clientes o usuarios (Gairín, 1999).

## 2.2. El concepto de "calidad" en el ámbito educativo.

*Educación y calidad son siempre una cuestión política.* (Freire, 1997, p. 48)

*La expresión calidad de la enseñanza constituye una suerte de jaculatoria, principio y fin del discurso dominante en este campo.* (Lerena, 1989, p. 92)

Una primera evidencia interesante, cuando pensamos en la calidad desde el ámbito educativo, la aporta Díaz (1988) al señalar que "la expresión *calidad de la educación* no tiene tradición en el lenguaje pedagógico" (p. 18). El concepto de "calidad" se introduce en el discurso educativo a mediados del siglo XX, importándola (o exportándola, según como se interprete) desde el ámbito económico-empresarial, específicamente del sector productivo de bienes (Bondarenko, 2007; Buendía, 2007). Su origen tiene, por tanto, un fuerte sesgo productivista y, fabril, inspirado en la administración científica del trabajo; es expresión de una *pedagogía industrial* (Díaz, 1988).

El discurso de la calidad de la educación se inserta en una línea de reflexión industrial que desde conceptos fabriles valora los resultados de la escuela. Su cosmovisión fundamental es la incorporación del alumno al mercado ocupacional (futuro obrero, empleado, etcétera). (Díaz, 1988, p. 21)

La calidad, originalmente referida a los productos industriales, comenzó a utilizarse en relación a un "producto educativo" (Bondarenko, 2007); o a "servicios educativos", para mejorar su eficacia y eficiencia, según la lógica del mercado (Buendía, 2007). Cano (1998) señala, en este mismo sentido, que el interés por la calidad en educación surgió cuando la burguesía comprendió que la eficiencia del sistema económico productivo dependía de mejoras en la educación. De igual

manera, Buontempo (2000) afirma: "la institución escolar aparece como una organización productiva, cuyo fin es optimizar su funcionamiento y responder en forma adecuada a las demandas que el desarrollo económico impone a la educación vía el sistema escolar" (p. 90). Se establece así una relación mercantil entre sociedad y escuela.

En concreto, las tendencias educacionales predominantes entre las décadas del '50 y '70 del siglo pasado, en el contexto de la postguerra y la reconstrucción, comenzaron a asociarse con un modelo socio-económico entorno a la idea de "desarrollo" (potenciada por una pujante industria que requería mano de obra), con un avance extensivo del sistema escolar que consideró la educación como una inversión (Laval, 2004). En el origen de esta nueva lectura economicista de la educación tuvo una influencia muy significativa el surgimiento de la nueva Teoría del Capital Humano. Sus precursores fueron los economistas norteamericanos Robert M. Solow y Edward F. Denison. Solow comenzó a referirse en 1957 a la educación como un posible factor de producción (además del capital y trabajo); por su parte, Denison estudia la influencia de los niveles de educación adquiridos y la calidad de la fuerza laboral, en el crecimiento económico (Cardona, Montes, Vásquez, Villegas y Brito, 2007). La consolidación de la Teoría del Capital Humano se atribuye al también economista Theodore W. Schultz quien realiza, en 1963, un estudio comparativo entre las tasas de retorno del capital invertido en educación y las que reporta la inversión en capital físico. Concluye que la educación debería considerarse una actividad de inversión (más que de consumo) dado que con ella se obtenían tasas muy altas de retorno del capital: "propongo tratar la educación como una inversión en el hombre y tratar sus consecuencias como una forma de capital. Como la educación viene a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano." (Schultz, 1968, p. 69). Así, además de formalizar la nueva Teoría del Capital Humano, Schultz dio inicio a la economía de la educación, como nueva rama de las ciencias económicas (Cardona y otros, 2007). Posteriormente, a partir de la sistematización que realiza Becker de las ideas de Schultz, se definió al capital humano "como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos" (Cardona y otros, 2007, p. 13). La educación (tanto formal como informal) sería una de estas capacidades, juntamente con la salud y la formación laboral.

En aquella misma época, durante una Conferencia sobre políticas de crecimiento económico y de inversión en la enseñanza, realizada en Washington en 1961 y organizada por la OCDE, se incidía en la tesis de que una expansión (cuantitativa) de la enseñanza, contribuiría al crecimiento económico<sup>46</sup> (Cano, 1998). Se argumentaba que el desarrollo de la educación provocaría una mayor cualificación profesional, que ésta comportaría mayores ganancias y, con ello, un aumento de la renta nacional y del producto nacional bruto (riqueza del país), que completaría la espiral sinérgica, al permitir —a su vez— una mayor inversión en escolarización y, con ello, una mejor calidad de la educación.

De hecho, la expresión “calidad educativa” se utilizó por primera vez en 1966, en el libro “La calidad de la educación en los países en desarrollo” del economista Charles Beevy (McDonald, 2002; Vega, 2014). Beevy supo reconocer, en aquella época, la demanda popular de educación y planteó el dilema de la cantidad frente a la calidad, pero se enfocó en ésta última y en la necesidad de elevarla, considerando la calidad de los profesores como indicador principal (McDonald, 2002).

Casualmente, en 1966 también se produjo un hecho que afectó significativamente la política educativa en Estados Unidos y posteriormente la de otros países occidentales, nos referimos a la publicación del denominado Informe Coleman (su título original fue “Equality of Educational Opportunity”). Con este informe un equipo de investigadores liderados por James S. Coleman respondían a un estudio encargado por el Departamento de Educación norteamericano (presidido por Lyndon Johnson), respecto a la existencia o no de igualdad en las oportunidades educativas que presentaban distintos grupos sociales y culturales en el país. Una de las conclusiones del informe es que “la variación en el rendimiento académico estaba estrechamente relacionada con el entorno familiar de los niños, pero casi nada con los gastos por alumno u otras características escolares mensurables”<sup>47</sup> (Downey y Condron, 2016, p. 207). Esta evidencia contradecía absolutamente los postulados dominantes en aquel momento, basados en la Teoría

---

<sup>46</sup> En su texto *La crisis mundial de la educación*, publicado en 1971, el economista Philips Coombs también plantea que los resultados de la inversión educativa deben ser contabilizados en tasas de crecimiento de la economía (Díaz, 1988).

<sup>47</sup> Traducción propia del original: “variation in academic performance was strongly linked to children's family environments but hardly at all to per pupil expenditures or other measurable school characteristics”.

del capital humano, y provocó un giro cualitativo en los planteamientos respecto a la calidad de la educación.

Una de las consecuencias de la publicación del informe Coleman fue el movimiento de las escuelas eficaces (Báez, 1994; Castro, 2014; Scheerens, 2004). Desde este movimiento se considera que una *escuela eficaz* está orientada al rendimiento de los alumnos (competencias), incrementando al máximo el tiempo dedicado al aprendizaje, en "un clima ordenado, seguro y disciplinado" (Castro, 2014, p. 12). A estas características se añaden otras como: objetivos bien definidos, alcanzables y compartidos; respeto a normas y valores institucionales; liderazgo efectivo del director; clima cooperativo; participación de profesores y padres; apoyo de las autoridades, facilitando apoyo financiero (López, 1994).

El concepto de escuela eficaz remite a una noción de calidad de corte operacional; una escuela es de calidad pura y simplemente si es eficaz o, en otros términos, si consigue sus objetivos... Así, la idea de eficacia nos remite tanto a la formulación de objetivos como a la evaluación de su grado de consecución. (López, 1994, pág. 95)

Otro hecho histórico que influyó en los cambios respecto al concepto de la calidad educativa fue la crisis económica mundial de los 70'. A partir de ese momento se plantearon importantes cuestionamientos a los planteamientos que veían la educación como una inversión en capital humano que comportaría un desarrollo económico. Colella y Díaz (2017) describe este hecho en los siguientes términos:

En un primer momento, la «calidad educativa» que pregonaban los estados de los países centrales se articula con las políticas económicas de corte keynesiano y la educación se significa como aquella que permite el progreso social y favorece el desarrollo económico, [pero] la «crisis económica mundial» de la década de 1970 y los cambios que le siguieron subvierten ese sentido de la educación. (p. 451)

Podemos sintetizar este periodo de la historia, en relación a los orígenes de la calidad educativa, distinguiendo dos momentos. El primero (años 50' hasta la crisis económica de los años 70') estaría caracterizado por la expansión o *desarrollo cuantitativo* de la educación. Según la OCDE (1991): "esta expansión fue impulsada por un Estado que aprovechó el crecimiento demográfico y respondió favorablemente a la corriente internacional de preceptos igualitarios, argumentando en términos económicos que el desarrollo educacional constituía un determinante clave de la generación de riqueza" (p. 22). Posteriormente, en un segundo momento (a partir del *shock* en los precios del petróleo y el aumento del desempleo, especialmente entre los jóvenes) se pasó a cuestionar la relación causal entre educación y movilidad social. Todo ello proporcionó las condiciones (disminución de la tasa de natalidad y de matrícula escolar) y argumentos para desplazar el énfasis desde la cantidad a la calidad educativa. Además, aquel modelo de Estado igualitario dio paso a otro, con un menor intervencionismo gubernamental y una mayor aplicación de la economía de mercado (y de la competencia individual) como mecanismos de organización y distribución social. O, como expresa la propia OCDE (1991):

La quiebra de un desarrollo económico ininterrumpido puso en tela de juicio la simplista fórmula cuantitativa de 'a más educación, más prosperidad'. Como la educación floreció en los sesenta, cuando poseía una justificación económica relativamente clara, así su posición pública se debilitó en los setenta, cuando semejante justificación fue puesta en tela de juicio al cambiar la fortuna. (pp. 27-28).

Destacaríamos en relación a este último aspecto, la obra de Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalism America*, publicada en 1976, en la cual destacan y analizan la correspondencia entre el ámbito educativo y el laboral. Según estos autores, el sistema educativo no influye en el grado de desigualdad (aumentándolo o disminuyéndolo), sino que sirve a la perpetuación de las relaciones socio-económicas. De hecho, argumentan que la educación ayuda a conservar y extender el orden capitalista, a través de la instrucción de futuros trabajadores para lograr desarrollo económico. Es decir, la educación aporta a la rentabilidad y la estabilidad del sistema, al "fomentar las capacidades productivas de los trabajadores y perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas para la transformación de los frutos del trabajo en ganancias

capitalistas" (Bowles y Gintis, 1981, p. 70). Esta misma idea es planteadada desde Europa por Bourdieu y Passeron, cuando en 1979 publican su obra *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Allí los autores plantean que "la Escuela contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase reproduciendo la desigual repartición del capital cultural entre las clases" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 241); es decir, a través de la educación se reproduce el orden social, jerarquizado a través de clases sociales. Además, los autores también consideran la educación como un mecanismo de legitimación de dicha estructura social.

A partir de la década del 80', en detrimento de los contenidos educativos instrumentales característicos, comienza a adquirir importancia una educación orientada hacia aspectos "inmateriales": capacidad para trabajar en equipo, adaptación a los cambios, destreza en el uso de las nuevas tecnologías de la información, capacidad en la resolución de problemas resolver problemas y tomar decisiones, creatividad; se trataba de nuevas "competencias de empleabilidad" para enfrentar la *incertidumbre* (Aronson, 2007).

Tal como lo plantea Aguilar (2003), se produjo un giro cualitativo, pasándose de un énfasis eficientista en los inputs (cuántos estudiantes ingresaban al sistema educacional) a enfatizar la eficacia de los outputs (calidad educativa para responder a las demandas del mercado). Los "cuadros de calidad" que empieza a demandar el mercado laboral de los años 80', en los inicios de la nueva sociedad de la información y del conocimiento, exigen una formación con aspectos menos tangibles que los meramente materiales. La materia gris desplazó, en importancia, a la materia prima (López 1994). Como advierte Aguilar (2003), se vuelve a rescatar la Teoría del Capital Humano, pero ahora "el componente selectivo de la educación cobra vigor en el discurso y es socializado ampliamente el principio de selección natural que oculta las desigualdades de entrada" (p. 45).

En 1979, en la Declaración de México, emitida tras la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros de Planificación Económica de América Latina y el Caribe (convocada por UNESCO), se expresaba la necesidad de establecer un nuevo orden económico internacional, que sirviera para mejorar los niveles de desarrollo de los países de esta región,

enfaticándose especialmente el vínculo entre educación, empleo y trabajo productivo (Vidal, 2007).

Según Vidal (2007), con la aprobación del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, de la UNESCO, en 1981, éste se convirtió en el principal instrumento para el desarrollo educativo de la región latinoamericana hasta fines de siglo, destacando la calidad y la eficiencia educativa como dos de sus principales objetivos. Así, en la Reunión Regional Intergubernamental sobre Objetivos, Estrategias y Modalidades de Acción de este Proyecto Principal de Educación (Quito, Ecuador, 1981), se formuló como uno de los objetivos: "mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias" (Vidal, 2007, p. 4).

Otros autores consideran que la preocupación por la calidad educativa se inicia con la publicación, en 1983, del informe norteamericano "Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa", elaborado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. En dicho informe se describe y analiza la falta de calidad pedagógica que vive el país, así como la influencia negativa que estaba teniendo este hecho en la integración social y en la pérdida de competitividad económica; en el informe se elaboran también recomendaciones para superar esta situación.

En cualquier caso, durante la década de 1980 surge un significativo interés por la calidad educativa, siendo tema de análisis y debate en diversas reuniones y conferencias internacionales. Así, en 1984 se reunieron en París los ministros de Educación de la OCDE "y, la 'calidad de la escolarización básica' fue uno de los tres temas principales de su agenda" (OCDE, 1991, p. 14). Orozco, Olaya y Villate (2009) van más allá en su interpretación de la historia y consideran que a partir de esta década, la calidad educativa se convierte en uno de los aspectos centrales en el que se fundamentaron las reformas educativas de la región latinoamericana, instalándose como tema prioritario en las agendas gubernamentales y enfatizándose por parte de organismos multilaterales. Consideran estos autores que, con ello, se impactó a la educación en sus dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas; en este sentido, consideran que

"la calidad de la educación expresa, y es a su vez expresión de, los procesos de globalización y de la transnacionalización de la cultura." (p. 164)

Así, a fines de los 80 vuelve a retomarse el concepto de capital humano para el desarrollo humano y con ello la prioridad por la educación y la formación laboral. Ello se debió al incipiente proceso de recuperación económica y, especialmente a los cambios que en economía estaba provocando la innovación tecnológica (OCDE, 1991). En este sentido, una declaración de ministros de trabajo de la OCDE afirmaba, en 1986, que "la mano de obra calificada ha llegado a ser considerada como un requisito previo para la realización de pleno aprovechamiento económico de las innovaciones tecnológicas" (OCDE, 1991, p. 28).

En la década del '90, con la llamada globalización, se plantea abiertamente que la educación es inversión en conocimiento, "el cual ha adquirido una importancia crucial a raíz de la generalización en el uso y difusión de tecnologías informáticas; fenómeno característico del post-industrialismo" (Buontempo, 2000, p. 92). Renacen así propuestas conservadoras, desde análisis sociológicos, que vinculan la economía con la educación, destacando su incidencia sobre el proceso productivo (Bianchetti, 2017; Hanushek y Wofsmann, 2007). El BM y la OCDE se convierten en agentes clave en la articulación y difusión de este discurso sobre el papel central de la educación<sup>48</sup> en la formación del capital humano y desarrollo económico (Prieto y Manso, 2018). Desde 2016 la OCDE implementa el Programa Regional para América Latina y el Caribe, cuyo objetivo es "apoyar a la región en el avance de su agenda de reformas, y en el que la mejora de la educación y el desarrollo de las competencias constituye una línea de actuación central" (Prieto y Manso, 2018, p. 117).

---

<sup>48</sup> La OCDE crea, a fines de la década de los 90, el Programme for International Student Assessment (PISA), desde donde realiza evaluaciones de la calidad educativa (habilidades matemáticas, científicas y nivel de comprensión lectora) a nivel internacional, cada tres años (Prieto y Manso, 2018).

Al iniciarse el nuevo siglo, una serie de organismos socio-culturales de alcance internacional<sup>49</sup>, liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), incluyen la "calidad educativa" como elemento fundamental para las políticas educativas a nivel mundial.

Así, la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, organizada por UNESCO en Jomtiem (Jamaica) en 1990, concluye con una Declaración pública (UNESCO, 1994) en la que ya se hace referencia al concepto de la calidad educativa; sin embargo, no será hasta el Foro Mundial sobre la Educación que la UNESCO organiza en Dakar (Senegal) del 2000, cuando se haga una referencia expresa a la necesidad e importancia de conseguir una "educación de buena calidad".

En un informe acerca de la situación educativa en América Latina y el Caribe, desde el contexto de la UNESCO, Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca (2013) proponen avanzar hacia una concepción amplia de la calidad educativa, no sólo en cuanto a su universalidad, sino también en cuanto a su concepción. En este documento destaca cinco aspectos relevantes al respecto: "los logros de aprendizaje académico, los docentes, el clima escolar, la educación para la ciudadanía, y las tecnologías de información y comunicación" (p. 100). Estos planteamientos mantienen una concepción instrumental de la educación, aunque incorpora otras dimensiones que van más allá del eficientismo economicista.

Durante las primeras dos décadas de este siglo, UNESCO ha continuado refiriéndose a la educación incluyendo, irrestrictamente, referencias a la "calidad". Una muestra de ello la tenemos en la Declaración pública aprobada en 2015, en el Foro Mundial sobre la Educación, organizado por UNESCO (junto con UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR) en Incheon (Corea); en ella se presenta la nueva de la educación para el 2030, con el título "Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos" (UNESCO, 2016). Se pretende conseguir una educación gratuita, equitativa y de

---

<sup>49</sup> Entre los más relevantes, cabría destacar los siguientes: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especialmente a través de su Oficina Internacional de Educación (OIE); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA); el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); el Instituto Interamericano del Niño (IIN).

calidad, asegurando “acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (p. 40).

La educación primaria, secundaria, técnico-profesional y superior debe asegurarse “de calidad” (en los próximos apartados nos referiremos específicamente a su significado), así como también equitativa (y de acceso igualitario), enfatizándose también su componente pragmático: que se exprese a través de un aprendizaje pertinente y efectivo (útil y adecuado para cada realidad).

En definitiva, se llega en la actualidad a una concepción de calidad educativa que es consecuencia y resultado de las últimas décadas del siglo pasado (Aguilar, 2003); después de haberse transitado por un primer momento de *expansión cuantitativa* de los sistemas educativos a nivel mundial (coincidente con la expansión de la doctrina y política neoliberal), a un segundo momento (cualitativo y más intensivo “hacia dentro” que extensivo) focalizado en la calidad y competitividad de los sistemas educativos frente al proceso de globalización y la nueva sociedad de la información y el conocimiento (Angulo, 1999; Cassassus, 2007; Martínez Boom, 2004). Al final, se ha consolidado la idea de una educación entendida como inversión económica-social, directamente asociada con las ideas de *progreso técnico* y de *desarrollo* (Colella y Díaz, 2017): “la calidad educativa se articula con la economía, a través de la formación de recursos humanos; con la democracia, mediante la formación ética y ciudadana, y, asimismo, con los códigos de la modernidad” (p. 462).

Desde el BM, Hanushek y Wofsmann (2007) consideran que “la calidad de la educación, medida en términos de los conocimientos que adquieren los estudiantes según lo reflejado en las pruebas de habilidades cognitivas, es considerablemente más importante para el crecimiento económico que la mera cantidad de educación” (p.12).

Como podemos comprobar, los mismos planteamientos –con algunos matices- son suscritos, en la actualidad, por las dos tradiciones (perspectivas) identificadas como principales en el actual contexto discursivo acerca de la educación de calidad (Barrett, Chawla-Duggan, Lowe, Nikel y Ukpo, 2006; Bürgui y Peralta, 2011): una más *economicista*, seguidora de las propuestas e indicaciones del Banco Mundial y la OCDE, orientada hacia un desarrollo del capital humano para el desarrollo económico; y otra más *humanista*, identificada con instituciones socio-

culturales de alcance internacional como la UNESCO, orientada hacia valores (éticos y morales) para un desarrollo humano que sirva a una democracia, justa y equitativa. En los siguientes apartados y el próximo capítulo las desarrollaremos y analizaremos detenidamente.

### **2.3. Principales perspectivas respecto a la educación de calidad.**

Una revisión sistemática y analítica de los diversos planteamientos o posiciones acerca del concepto de calidad educativa, nos permite identificar tres perspectivas específicas al respecto. Considerando la principal característica distintiva de cada una de ellas, las hemos denominado: (1) *tecnocrática*, (2) *valórica* y (3) *crítica*.

Estas tres perspectivas se corresponden con los tres tipos básicos de interés cognitivo que distingue Habermas (1986) y que denominó técnico, práctico y emancipatorio (crítico). Los tres tipos estarían a la base de los tres tipos de ciencia o de conocimiento a través de los que construye y organiza el saber social y la sociedad (ciencias empírico-analíticas, ciencias histórico-hermenéuticas y ciencias sociales críticas). Como afirma el propio autor: "la actitud del control técnico, de la comprensión práctico-vivencial y de la emancipación respecto de la coerción que emana de la naturaleza, determina los específicos puntos de vista de la historia desde los cuales podemos concebir la realidad como tal" (Habermas, 2010, p. 173). A partir de cada una de estas actitudes se originan tres racionalidades (y epistemologías) diferentes que pasamos a describir sintéticamente.

El saber empírico-analítico, desde la suposición de cierto objetivismo, pretende pronosticar y controlar la realidad, aplicando sobre ella cierta teoría, a través de reglas técnicas. Se trata en definitiva de un interés de conocimiento a través del control técnico de la realidad, un interés técnico.

El saber histórico-hermenéutico accede y conoce los hechos a través de la comprensión de sentido, a través de la interpretación de textos. La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la

comprensión orientadora de posibles acciones, desde la autocomprensión de la tradición. Se trata de un interés de conocimiento de tipo práctico.

El saber social crítico no se contentará con constatar la existencia de leyes, sino más bien descubrir relaciones de dependencia que se han sedimentado ideológicamente, pero que pueden ser cambiadas, a través de un proceso de reflexión de la conciencia, desde la experiencia práctica. La autorreflexión libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de conocimiento emancipatorio.

Se trata, en definitiva de "tres categorías de posible saber: informaciones que amplían nuestra potencia de dominio técnico; interpretaciones que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y análisis, que emancipan a la conciencia respecto de fuerzas hipostasiadas" (Habermas, 2010, pp. 175-176). Además, cada una de estas perspectivas epistemológicas surgen asociados a determinados medios de socialización, el interés técnico del saber empírico-analítico se corresponde con el medio laboral: el **trabajo**; el interés práctico del saber histórico-hermenéutico con el medio lingüístico: el **lenguaje**; por último, el interés emancipatorio del saber social crítico se halla asociado al **poder**. Cada uno de estos medios condicionan los contextos discursivos de las tres perspectivas.

Las tres formas de racionalidad habermasianas (técnica, hermenéutica y emancipatoria) son utilizadas por Giroux (2004) para categorizar los diferentes modelos de educación ciudadana. Así mismo, se corresponden con los tres paradigmas educacionales que plantea Chitty (2002, citado en Barrett y otros 2006) para clasificar las distintas concepciones de educación (y escolarización): el paradigma racional, de carácter instrumental y asociado a la Teoría del capital humano; el paradigma humanista; y el paradigma del cambio social y la transformación, que tiene como referente a Paulo Freire.

Pasaremos ahora a exponer las principales características y postulados de cada una de estas tres perspectivas.

### 2.3.1. Perspectiva tecnocrática de la educación de calidad.

La perspectiva acerca de la calidad educativa que denominamos *tecnocrática* es la que predomina en la actualidad a nivel mundial, tanto en la aplicación de las políticas públicas, como en la justificación teórico-conceptual de las mismas.

Al referirnos a la tecnocracia, específicamente desde el ámbito educativo, nos referimos a una manera de comprender las relaciones sociales basada en el conocimiento (racionalidad) científico-técnico. Giroux (2004) destaca sus principios de control y certeza, objetividad y neutralidad ideológica (libre de valores), y causalidad lineal y predictiva.

Así, desde este conocimiento se justifica la toma de decisiones en la política pública, a partir de datos (índices e indicadores cuantitativos) obtenidos a través de instrumentos y mediciones científicas. En definitiva, la política pública se presenta legitimada por ciertas leyes sociales, que estarían orientadas al bien común general y no serían ideológicas. Las decisiones políticas, por tanto, responderían a pericias técnicas e instrumentales (en manos de expertos), y no a voluntades de poder, valores sociales o planteamientos éticos. Todo ello va construyendo una política pública al interior de un coto discursivo cerrado, de carácter predominantemente administrativo y burocrático (Angulo, 1992). Así, termina concluyendo este autor: "los indicadores en educación son un tema tan complejo y que exige tanta especialización, que su creación, discusión e implantación compete inevitablemente a las instituciones especializadas y a los expertos" (p. 66).

Desde esta concepción técnica e instrumental, la educación se plantea como uno de los sectores fundamentales en el actual modelo social (occidental) de "desarrollo"; un sector que debe optimizarse en su funcionamiento y resultados, para que responda en forma adecuada a las demandas que exige el crecimiento económico (Buontempo, 2000). Es por todo ello que esta perspectiva tecnocrática de la educación de calidad ha sido respaldada y promovida por una serie de organismos transnacionales de carácter económico-financiero, liderados por el Banco Mundial (Barrett y otros, 2006), entre los que destacan: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de las Naciones Unidas.

Una expresión de esta perspectiva tecnocrática y funcional para la consecución de cierto “desarrollo” la hallamos en la Comisión para la Educación de Calidad para Todos, una iniciativa interamericana “creada para apoyar un cambio educativo profundo en América Latina mediante la movilización de los sectores público y privado, los medios de comunicación y la sociedad civil” (Fundación Santillana, 2016, p. 7). Desde esta instancia se afirma que la región requiere, para su desarrollo, una educación de calidad: “mejorar la calidad de la educación representa la diferencia entre estancamiento y desarrollo” (p. 9); se argumenta que aunque en Latinoamérica aumentaron considerablemente los niveles de cobertura de sus sistemas educativos, sin embargo no se estarían consiguiendo las competencias “ni los recursos humanos necesarios para mejorar la productividad y promover el crecimiento con equidad” (p. 17). Para conseguir esta mejor calidad educativa, la Comisión propone reformas en seis áreas: educación temprana, excelencia docente, evaluación de aprendizajes, nuevas tecnologías, relevancia de la educación y financiamiento sustentable. Cada una de estas propuestas es operacionalizada a través de una serie de índices e indicadores considerados por algunos organismos o instituciones internacionales, como son: UNESCO, OCDE, BM, BID, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), CEPAL, Bill and Melinda Gates Foundation, OIT. Estos indicadores son, en su gran mayoría de naturaleza cuantitativa, como sería el caso de los siguientes ejemplos: porcentaje de matrícula, tasa de escolarización, porcentajes de repitencia y deserción, calificaciones en pruebas de lectura y matemáticas, resultados en las pruebas PISA y TIMSS o puntajes nacionales en Calidad de la Educación. Este último indicador nos llamó mucho la atención, puesto que es aportado por el World Economic Forum y, según se indica en el informe, “se basa en la percepción de 3.675 ejecutivos de negocios en 17 países de América Latina, con respuestas en una escala de 1 a 7 (en la que 1 es bajo y 7 es alto)” (Fundación Santillana, 2016, p. 40). No se informa en el documento cuáles fueron los aspectos de la calidad educativa de cada país a los que atendieron estos “ejecutivos de negocios” para elegir sus respuestas.

Otra expresión de esta perspectiva tecnocrática la hallamos en el discurso de la Agenda 2030 que publicó la CEPAL (Naciones Unidas, 2018). El cuarto de los objetivos que en ella se propone, para el Desarrollo Sostenible de América Latina y el Caribe, es el siguiente: "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Este objetivo -aunque retóricamente contenga una importante carga axiológica- está operacionalizado a través de una serie de metas e indicadores. Cuando atendemos a estos indicadores podemos darnos cuenta de cuáles son los aspectos que se destacan desde una perspectiva tecnocrática. Sólo por citar algunos de ellos: proporción de niños y niñas con un nivel mínimo de competencias, tasa de jóvenes y adultos en el sistema de enseñanza, proporción poblacional que alcanzó competencia funcional en alfabetización y habilidad aritmética, proporción de docentes que ha recibido una mínima formación, proporción de jóvenes y adultos competentes en tecnología de la información (Naciones Unidas, 2018).

De la cita anterior destacamos una visión de la educación de calidad considerada como **producto** o **resultado**, que pueda medirse y cuantificarse; planteada desde una lógica formal, instrumental, positivista, eficientista; de carácter evaluativo y con una supuesta intención fiscalizadora (de control). Seguidamente pasamos a referirnos a cada uno de estos aspectos.

Desde esta perspectiva tecnocrática se considera que "las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje" (Banco Mundial, 1996, p. 10). La calidad educativa se define, en este caso, focalizándose en la educación como producto, priorizando los resultados obtenidos (en lugar de considerar los procesos); y destacando que dichos productos pueden ser cuantificados y medidos (Buontempo, 2000). Otro ejemplo de ello lo observamos en la propuesta de la OEI para "mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar en Iberoamérica" (OEI, 2018, p. 13), donde plantea su operacionalización a través de indicadores como los siguientes: porcentaje de alumnos que han logrado competencias básicas, tiempo semanal dedicado por los alumnos a la lectura, porcentaje de horas dedicadas a la educación física y educación artística, porcentaje de alumnos que siguen una formación científico-técnica, proporción de alumnos por computador de uso pedagógico.

La **cuantificación** de la calidad educativa; es decir, su evaluación a través de la medición cuantitativa de ciertos indicadores, se sobreentiende como requisito desde los planteamientos teóricos de esta perspectiva. Como evidencia de ello, basta con leer el título que eligió Astin (1991) para su artículo académico referido al ámbito educativo universitario: "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?". En primer lugar, el autor describe los cuatro<sup>50</sup> enfoques utilizados hasta el momento para medir calidad educativa en la universidad, que se han focalizado en: (1) el prestigio, (2) los recursos, (3) los productos y (4) el valor agregado. El prestigio ha sido medido, por ejemplo, con tres ponderaciones: número de estudiantes que eligen la institución, número de estudiantes matriculados o magnitud del cuerpo docente en cursos de postgrado. Los recursos se han medido a través del gasto por estudiante, cantidad de fondos para investigación, número de volúmenes en las bibliotecas, remuneración docente o proporción estudiantes/profesor. Los productos o resultados han sido medidos a través de la tasa de retención académica de los/as estudiantes, la proporción de éstos/as que consiguen becas o su remuneración al egresar. Por último, la medición del valor agregado se ha realizado cuantificando los efectos institucionales sobre el estudiante, es decir calculando el incremento de su capital humano cuando egresa en relación al que presentaba antes de ingresar a la institución universitaria. Este último enfoque es destacado por el autor como aquel que ha mostrado mayor simpatía hasta el momento entre educadores y funcionarios de las políticas públicas. Astin (1991) realiza un análisis crítico de estos cuatro enfoques, apelando a diversos aspectos de su fundamentación: falta de rigurosidad metodológica, imprecisa relación entre los indicadores y la calidad del aprendizaje o el "desarrollo educativo de los estudiantes", excesiva complejidad en el procedimiento de recolección de los datos, elevado costo en tiempo y recursos. Por último el autor propone un nuevo enfoque de medición "orientado a la acción", a través de un conjunto de propuestas de evaluación (del aprendizaje de los estudiantes), observaciones en el aula y encuestas (para medir la percepción que tienen los/as estudiantes de algunos aspectos de sus experiencias educativas). Astin (1991) enfatiza que la nueva propuesta de medición pretende evaluar y reforzar la calidad de la educación mediante el perfeccionamiento de los/as docentes; y

---

<sup>50</sup> En su exposición hace también referencia a un quinto enfoque que denomina "nihilista" que plantea que no es posible medir la calidad educativa de las universidades debido a su excesiva complejidad. En definitiva, por tanto, el autor sólo describe los cuatro enfoques a los que nos referimos.

que con las medidas obtenidas podrán compararse instituciones y establecerse una jerarquización de las mismas.

La perspectiva tecnocrática de la educación de calidad educativa se plantea desde cuatro dimensiones fundamentales: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción. La *eficacia* se refiere al cumplimiento de los objetivos planteados; la *eficiencia* es la correspondencia entre logros y uso de recursos; la *pertinencia* es la adecuación entre objetivos y logros; la *satisfacción* se refiere a la correspondencia de los logros con las necesidades y expectativas de los clientes, fundamentalmente los alumnos y los empleadores (Tiana, 2006).

Santos Guerra (2003) destaca en este mismo sentido que son cinco los principales ejes que estructuran el discurso desde esta perspectiva: (1) el de la cuantificación "que todo lo mide y todo lo pesa bajo la pretensión de la objetividad y del rigor" (p. 14); (2) una visión mercantil de la educación, equiparándola con cualquier otra mercancía; (3) la eficiencia (meta suprema del desarrollo); (4) la estandarización a través de patrones e indicadores que se aplican tanto nacional como internacionalmente; y (5) la competitividad, "entre países, entre comunidades, entre escuelas, entre personas" (p.14).

Cheng (2003) identifica tres momentos históricos en la aplicación de la teoría de la calidad educativa: un primer momento de aseguramiento interno, para mejorar el desempeño de las instituciones educativas, un segundo momento orientado a la efectividad organizacional y la competitividad en el mercado educacional, un tercer momento (por venir) que debiera asegurar la calidad en el nuevo paradigma educativo de la globalización, localización e individualización.

Un aspecto fundamental para esta perspectiva tecnocrática es –como veíamos– el **evaluativo**, como forma de seguimiento y control de la calidad educativa. Como afirma Aguilar (2003): "la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y la acreditación" (p.1). Esta evaluación es planteada generalmente en términos cuantitativos, atribuyéndole a los números un mayor poder y jerarquía (Unterhalter, 2019). Se evalúa, por tanto, a través de una medición estadística y con un control de la objetividad (por parte de técnicos expertos, externos al sistema), que sirva para el análisis explicativo del rendimiento y para un proceso de *rendición de cuentas* por parte de los agentes responsables del proceso educativo (Martínez, 2008).

La OCDE se autoasume como referencia en el ámbito de la evaluación de la calidad educativa. Focalizando esta evaluación en ciertos aspectos, entre los que destacan: aprendizaje del alumnado, desempeño de docentes y directores, eficiencia de la inversión, obtención de indicadores y estándares para análisis comparativos (Prieto y Manso, 2018).

En relación a esta necesidad de evaluación y apelando al actual contexto de globalización competitiva, se argumenta que "los problemas de mercado y de la competencia se agudizan mientras menos estandarizable y comparable es la calidad del producto [educativo]" (Arellano, 2005, p. 14). Se argumenta que esta nueva cultura socio-económica (de mercado) exige al sistema educativo una mayor responsabilidad y rendición de cuentas que debe afrontarse tomando como modelo la **gestión** de la calidad (Motwani y Kumar, 1997; Sahney, Kumar y Karunes, 2004; van Kemenade, Pupius y Hardjono, 2008).

Cheng y Tam (1997) plantean la necesidad de integrar la gestión de las instituciones educativas a través de siete modelos de calidad, orientados a las metas y especificaciones, la entrada de recursos, el proceso, la satisfacción, la legitimidad, la ausencia de problemas, el aprendizaje organizacional.

En la misma línea de la gestión de calidad y desde el contexto universitario, Johnson y Golomskiis (1999) plantean algunos aspectos importantes para mejorar la administración educativa y la calidad del currículo: mejora de las operaciones comerciales de las escuelas, acortar el tiempo de identificación de los estudiantes reprobados, identificación de procesos críticos para la mejora de la gestión educativa o la presentación de informes sobre las mejoras conseguidas, que resulten significativos como retroalimentación para distintos agentes del proceso.

En un sentido similar al anterior, van Kemenade y otros (2008) proponen, por ejemplo, cuatro valores directamente entroncados con este modelo de gestión de calidad para su aplicación en el ámbito educativo: el control de procesos, la mejora continua, el compromiso y el avance.

Por su parte, Srikanthan y Dalrymple (2002) plantean un modelo holístico de la gestión de calidad en la educación superior que permita superar su naturaleza burocrática y tendencia al conflicto,

en lugar de la colaboración, para ello proponen combinar estrategias de calidad y efectividad organizacional con la puesta en práctica de comunidades de aprendizaje.

En síntesis, la perspectiva tecnocrática de la calidad educativa se plantea, como vemos, en términos positivistas, desde un saber empírico-analítico y desde una racionalidad técnica-instrumental, fundamentada en el método y las leyes científicas, desde una lógica objetivista y una mirada cuantitativista de la realidad. Se concibe la educación, preferentemente, a partir de sus resultados o productos, enfatizando su relación funcional con respecto a la consecución de un desarrollo económico. En este último sentido, desde esta perspectiva se relevan los conceptos de eficacia y eficiencia, así como la necesidad de aplicar procesos de gestión administrativa y de evaluación que permitan mejorar su control y/o fiscalización. Todo ello justificado desde la necesidad de competir en un "mercado educativo" que exige ciertas competencias. El discurso tecnocrático construye, por tanto, una realidad educativa que funcionaría según una suerte de causalidad mecanicista, donde no serían necesarios los criterios éticos, las voluntades políticas, las valoraciones subjetivas. Las leyes científicas de la naturaleza, de la sociedad y especialmente del mercado serían suficientes para conocer esta realidad y actuar legítimamente sobre ella.

Desde esta perspectiva educativa se plantea y proyecta una imagen de Hombre como **individuo**, que se construye en un mundo de **trabajo, competencia y productividad para el desarrollo socio-económico**.

### **2.3.2. Perspectiva axiológica de la educación de calidad.**

A diferencia de la tecnocrática, orientada por un saber y una racionalidad empírico-analítica, instrumental y técnica, la perspectiva que denominamos *axiológica* se construye sobre la racionalidad de una dimensión práctica, en función de cierta moral, de ciertos valores.

La Axiología es la "ciencia o estudio de los valores en general (morales, sociales, estéticos, etc.), guarda relación con la naturaleza y función de los mismos en el complejo contexto de la

actuación humana relacionada tanto con el mundo físico como social" (Garzón y Garcés, 1989, p.367). Cuando nos referimos a ella desde el ámbito educativo, en un sentido teórico-práctico, tiene en cuenta una valoración del ser humano, analizando los elementos que constituyen al hombre como persona (Garzón y Garcés, 1989; Manjón, 1996). Desde la axiología pedagógica se enfatiza que cualquier acto educativo comporta un compromiso con los valores humanos. Como señala Gervilla (2000), el problema no es por tanto si existe un fundamento axiológico en la educación, sino más bien determinar cuál es dicho fundamento, es decir, indicar qué valores fundamentan la educación. Al respecto el autor enfatiza que es fácil llegar a ciertos acuerdos en el plano discursivo ideal, pero que dichos acuerdos pueden desvanecerse cuando se aplican a una realidad concreta. Porque a la base de unos u otros valores se hallan distintas opciones antropológicas, distintos modelos ideales de persona y de sociedad. Los discursos acerca de la educación son expresión de alguno de estos modelos. En los mismos términos se expresaba Mialaret (1980), cuando afirmaba: "hablar de calidad de la Educación es, evidentemente, introducir inmediatamente un juicio de valor... se trata de un juicio que depende de una filosofía de la educación, de la elección de una escala de valores" (p. 6).

Desde esta perspectiva axiológica se enfatiza, por tanto, la dimensión **ética** en la definición de la educación de calidad, aunque no se desconsideren aspectos importantes de la primera dimensión (tecnocrática) que analizábamos en el apartado anterior. Así, desde UNESCO se asumen la eficiencia y eficacia como dimensiones fundamentales de la calidad educativa, "considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios" (OREALC-UNESCO, 2007, p. 7), aunque al mismo tiempo se consideren insuficientes y, desde el discurso de los derechos humanos se incluyan también otras dimensiones de la calidad: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia y equidad. De igual manera, en UNESCO (2014) se plantea una evaluación de los progresos en la calidad de la educación con resabios tecnocráticos, a través de la medición de indicadores como la proporción alumnos/docente, la proporción de docentes formados según los estándares nacionales o el porcentaje de niños que adquieren o no los conocimientos considerados básicos. También observamos la consideración de dimensiones tecnocráticas en la propuesta axiológica de la OEI cuando junto a la equidad (como dimensión fundamental de la calidad educativa) considera también la eficacia, la eficiencia y el impacto de los resultados obtenidos por los alumnos

(Vaillant i Rodríguez, 2018). Rossouw (2015) destaca que en la calidad educativa se conjugan dos dimensiones: en primer lugar la justicia social, asociada con los imperativos legales de los derechos humanos, donde se destacan, por ejemplo, la dignidad humana, la equidad y la libertad; y en segundo lugar (y como el elemento más importante) consideran la rendición de cuentas (*accountability*), entendida como la explicación y justificación de conductas, así como la transparencia de la eficiencia.

Para García Hoz (1981) la calidad de la educación requiere integridad, coherencia y eficacia. Entendiendo por integridad que la educación incluya todos los factores necesarios para un desarrollo completo del hombre (intelectuales, técnicos, estéticos, morales y religiosos). El autor define la coherencia como la necesidad que cada uno de estos factores se relacionen ordenada, cohesionada y congruentemente entre sí. Por último, la eficacia se refiere a las condiciones de consecución (realización) del desarrollo humano en cada una de las dimensiones planteadas. En la siguiente cita se analiza la diferencia y también la relación entre la integridad y la eficacia. Esta relación estaría mediada por la coherencia:

Así como la integridad hace referencia al ser mismo de la educación y por tanto tiene una estrecha vinculación con el concepto de hombre y de los valores que dan sentido a la vida humana, la eficacia opera sobre la aceptación previa de unas finalidades que se den concretar en objetivos que han de ser alcanzados utilizando los medios de que se pueda disponer. La eficacia se nos presenta, por tanto, como una relación entre objetivos, medios y resultados. (García Hoz, 1981, p.10)

Es decir, García Hoz (1981) apela a la coherencia para conjugar eficacia e integridad. La base técnica que aporta la eficacia permitirá convertir la teoría pedagógica en actividad práctica (para la formación y el desarrollo humanos), pero también habrá que considerarse el sentido común y la capacidad de comunicación para resolver situaciones particulares que se plantean en dicha práctica pedagógica. En definitiva, se trata de conseguir coherencia entre ciencia y sentido común, entre técnica y práctica comunicativa interpersonal. Una vez más observamos expresadas aquí las categorías habermasianas.

Desde esta misma perspectiva axiológica, Pérez Juste (2005) afirma que las metas de una educación de calidad serían las siguientes:

- Formar la persona, formar toda la persona, formar cada persona.
- Y ello, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional. En definitiva se trata de formar integralmente al ser humano. (p. 15)

Es decir, a diferencia de la perspectiva tecnocrática que estaba enfocada en los medios, los recursos y los productos conseguidos (considerando aspectos fundamentalmente económicos), desde la perspectiva axiológica se centra el foco en el proceso educativo y en la consecución de las denominadas *habilidades blandas* como el desarrollo personal, familiar, moral, etc.

Un referente indiscutible para este enfoque lo constituyó el Informe para la UNESCO<sup>51</sup> de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors y otros, 1996); Comisión presidida por el economista y político socialista francés Jaques Delors. En él se destaca la función esencial de la educación "al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión..." (Delors y otros, 1996, p. 13). El discurso de la Comisión Delors define la educación en los términos morales que antes referíamos: "la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (Delors y otros, 1996, p. 13); "la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación" (Delors y otros, 1996, p. 14).

En esta misma línea, Morin (1999) propone –desde el espacio de reflexión de la UNESCO– una serie de características que debiera afrontar la educación del futuro, enfatizando que es

---

<sup>51</sup> La misión a esta Comisión fue encomendada por el Director General de UNESCO, que en ese momento desempeñaba el Dr. Federico Mayor Zaragoza.

necesario considerar una noción de desarrollo humano más rica y compleja que la técnico-económica predominante en la actualidad: "no sólo material sino también intelectual, afectiva, moral..." (p. 32). Porque la actual es una racionalización "que no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas y multiplica las potencias de muerte y de esclavización técnico-industrial" (p. 33). Frente a esto, Morin propone una educación cuyo objeto esencial sea la condición humana (a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica). A través de la reunión de conocimientos hasta el momento dispersos (ciencias naturales, humanas, filosóficas, artísticas). A través de un conocimiento que, en primer lugar reflexione sobre su naturaleza, es decir sobre cuáles son las "características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano" (p. 1); y que además sea "capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos" (p.2), reconociendo la influencia recíproca entre las partes y el todo. Una educación que reconozca la identidad terrenal del género humano, que comparte una misma comunidad planetaria. Una educación que enseñe a afrontar los riesgos, las incertidumbres (físicas, biológicas, históricas): "aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (p.3). Una educación para la comprensión mutua entre humanos y por la paz; con una finalidad ético-política, en pos de tomar conciencia conciencia de la Tierra-Patria compartida y de hacer realidad una ciudadanía terrenal.

UNESCO (2005a) presenta una propuesta para atender la complejidad de la calidad educativa. En dicha propuesta considera que son tres los principios "ampliamente compartidos" y que deben respetarse: mayor *pertinencia*, mayor *equidad* en acceso y resultados y respeto a los *derechos* de las personas. En UNESCO (2016) la educación de calidad es descrita en los siguientes términos:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales

mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). (p. 8)

En la cita anterior destacamos la prioridad que se otorga a capacidades humanas muy olvidadas, como la creatividad; también destacamos la relevancia que tienen los valores y las actitudes (junto a las competencias), para una educación que no sólo considera los aspectos cognitivos (lectura, escritura, cálculo). El discurso enfatiza una doble finalidad de la educación de calidad: por un lado cívica (desarrollo de la ciudadanía) y por otro lado socio-económica (desarrollo sostenible). Para todo ello UNESCO (2016) también considera importante asegurar recursos suficientes, eficiencia y eficacia, a través de "la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos" (p. 8).

Gentili (2014) define la calidad educativa destacando sus principales aspectos: derecho a la educación, universalidad (para toda la ciudadanía), igualitarismo (sin distinciones en cuanto al acceso a la educación) y pertinencia (que la educación incluya saberes relevantes, establecidos por la comunidad. En definitiva, considerar la calidad de la educación "significa poner en el centro del debate a la política educativa y a la pregunta sobre el sentido de la educación" (p. 3). En este mismo sentido, enfatiza el autor: "sobre la calidad educativa no se puede dictaminar de manera general y universal como si se tratara de una ley de la física" (p. 8); es decir, se basa en último término en saberes prácticos, situados en un lugar y un tiempo determinados. Es por ello que el autor cuestiona críticamente los mecanismos estandarizados que se utilizan para evaluar la calidad educativa (asumida como aprendizaje): se trata de mecanismos poco pertinentes con la realidad que se pretende conocer. En sus propias palabras: "la calidad de la educación involucra a los aprendizajes, pero el reconocimiento del valor social de los aprendizajes no se define por una prueba ni por un currículum estandarizado que se aspira a aplicar de manera homogénea a nivel internacional" (p. 7). Defiende por tanto la evaluación de la calidad, pero toma distancia de su medición.

Respecto de este último aspecto, Charlot (1994) cuestiona la metodología cuantitativa (estadística) que ha venido aplicando el investigador de políticas de educación, actuando más como demógrafo, economista, administrador o técnico en gestión. Este tipo de metodología

funciona -a juicio de este autor- como instrumento ideológicos de legitimación burocrática, pero no sirve "para comprender, y menos aún para determinar, las políticas educativas de un país, y que deben inscribirse en un análisis más amplio, abierto a los enfoques cualitativos" (Charlot, 1994, p. 74). La metodología cualitativa responde a los saberes prácticos desde donde se posiciona esta perspectiva teórica axiológica de la educación de calidad. En oposición a los planteamientos cuantitativos que veíamos en la perspectiva tecnocrática anterior. En un sentido similar se pronuncia Elassy (2015) al considerar que es necesario comprender el significado de distintos aspectos del proceso educativo que se hayan en la mente de los estudiantes (como sus actitudes o valores) si pretendemos una evaluación de la calidad educativa.

Santos Guerra (2011), refiriéndose al ámbito educativo, afirma lo siguiente: "No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión" (p. 31). Desde una perspectiva axiológica la calidad se asocia indisolublemente con la equidad y la inclusión de la diversidad. Estas formulaciones son la base fundamental de la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016).

El concepto de **equidad** educativa surgió como respuesta a una serie de problemas que se venían observando en la aplicación de la igualdad educativa, entendida esta última como derecho social básico, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde 1948. Estos problemas tenían relación con desigualdades en el acceso a la educación dependiendo del grupo social, desigualdades en el rendimiento escolar según origen social y la comprobación que ocurría un proceso de reproducción social a través de la educación (Tiana, 2007). La equidad se propuso entonces para superar estas desigualdades, a través de una respuesta diferenciada según las distintas necesidades. Por tanto, propone atender a la diversidad y asignar focalizadamente recursos (materiales y formales) a los sectores más necesitados. Así, la equidad educativa apela a una igualdad proporcional (o mejor dicho, inversamente proporcional), en lugar de referirse a una igualdad aritmética (Garbanzo, 2007; Seibold, 2000). Debe aplicarse entonces una justicia distributiva (desigual) que favorezca (discrimine positivamente) a los más desfavorecidos. Se trataría, por tanto, de una paradójal "desigualdad justa" (Bolívar, 2005).

Los discursos de la UNESCO y la OEI han incluido la equidad como aspecto esencial en la definición de la calidad educativa (Vaillant y Rodríguez, 2018). Tiana (2007) indica cuáles serían las principales dimensiones de la equidad: (1) la redistribución de recursos externos para compensar su desigualdad, a través de políticas compensatorias; (2) la compensación de la desigualdad de circunstancias sociales (origen, lugar de residencia), a través de políticas de discriminación positiva como el sistema de becas de estudio; (3) la consecución de una real y efectiva igualdad de resultados, a través del establecimiento de competencias básicas que deben ser adquiridas por todos los estudiantes.

Seibold (2000) considera que la calidad educativa implica “justicia” y, en este sentido, respeto por la diversidad e igualdad de oportunidades. La equidad, entendida en los términos que hemos planteado, es un valor que debe incorporarse a la educación de calidad. Seibold propone que el valor de la equidad se integre a un conjunto de otros valores, conformándose así una “calidad educativa integral”. Este conjunto de valores constituye una gama variada, entre los que el autor detaca “valores sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos” (p. 225). Además, enfatiza que la calidad educativa integral no podrá evaluarse con los métodos economicistas (enfocados en las competencias y capacidades solicitadas por las empresas y el mercado) sino que se requiere de nuevas formas de evaluación que tengan en cuenta el factor sociocultural, institucional-organizativo y didáctico-pedagógico de las instituciones educativas.

Barrett y otros (2006) también consideran la equidad como uno de los componentes de la educación de calidad, junto a la efectividad (referida a los resultados de la educación), eficiencia (en relación con los insumos necesarios para alcanzar los resultados), relevancia (directamente relacionada con los propósitos de la educación) y sustentabilidad (en cuanto a la consideración respeto al futuro). En la misma línea, Tikly y Barrett (2011) destacan la equidad, la inclusión y la democracia como las principales dimensiones de la calidad educativa, desde la perspectiva de la justicia social.

Otro de los valores asociado o incorporado en la calidad educativa, como derecho humano fundamental, es el de la **inclusión**. UNESCO (2005b) define educación inclusiva como un proceso que responde “a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una

mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación"<sup>52</sup> (p. 13). Desde esta misma institución, Braslawsky (2004) destaca identifica la inclusión social (junto a la igualdad de género, competencias para la vida y el papel clave de los docentes) como los cuatro componentes directamente vinculados con la educación de calidad para los jóvenes.

Blanco (2006) destaca que la inclusión es un derecho, una razón de justicia e igualdad. Según esta autora, la inclusión permite realizar (hacer efectivo) el derecho que tiene toda la población de conseguir una educación de calidad. Por su parte, Echeita y Duk (2008) argumentan que "si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas" (p. 1).

El concepto de inclusión se ha venido utilizando a partir de la década de 1990, como respuesta al movimiento de la integración escolar dominante hasta ese momento, y que venía mostrando insuficiencias en cuanto a la mantención de inequidades (falta de justicia curricular), la persistencia de exclusión escolar, la mantención de un modelo médico dominante, la limitación que suponía un énfasis en integrar necesidades específicas (Gallego y Rodríguez, 2014). Con esta nueva propuesta de la inclusión se trata de que sea el sistema educativo el que responda a todos los/as estudiantes y la comunidad educativa (apoyando y favoreciendo el aprendizaje y la participación), en lugar de continuar proponiendo que fueran los/as estudiantes quienes se adaptaran e integraran a dicho sistema educativo (Barrio, 2009). En este sentido y según este último autor, la inclusión educativa se caracteriza por los siguientes elementos clave: (1) se trata de un *proceso*, un camino, un plan abierto, de progreso continuo; (2) la *participación* de todos los miembros de la escuela (comunidad educativa); (3) atención especial a grupos o individuos con *riesgo de exclusión*; (4) un progresivo *cambio cultural* respecto la inclusión de la diversidad (en los modos de hablar y pensar, las prácticas cotidianas, las rutinas diarias, las normativas, etc.); y (5) el impulso de las *relaciones entre escuela y sociedad*, con centros educativos abiertos al barrio, la comunidad y el municipio, intercambiando recursos, información, profesionales, etc. (Barrio, 2009).

---

<sup>52</sup> Traducción propia a partir del original: "responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education".

Gento (2007) destaca que la inclusión contiene a la integración, dado que tiene un mayor alcance, al abarcar no sólo aspectos curriculares y pedagógicos, sino también otros referidos al entorno físico y social.

Sabando (2016) enfatiza, sintéticamente, que una “educación inclusiva implica valores de igualdad, democracia, tolerancia y respeto de la diversidad; considerando las diferencias como un valioso recurso de crecimiento personal” (p. 20), aportando con ello a una mejor convivencia y cohesión social.

Como hemos podido comprobar, el valor de la **diversidad** se halla estrechamente asociado con el de la inclusión. De hecho, Gallego y Rodríguez (2014) afirman que “la escuela inclusiva es... la escuela de la diversidad” (p. 50), entendiendo por diversidad las diferencias (heterogeneidad) que existen en multitud de aspectos entre las personas. Se trata, por tanto, de una diversidad entendida en el sentido más amplio, que no sólo considera estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también a aquellos en situación de desventaja social por pertenencia étnica, origen cultural, situación socio-económica, estructura familiar, género u orientación sexual (Barrio, 2009). Esta diversidad debe considerarse como fuente de riqueza para el proceso educativo, la formación personal y la sociedad (Blanco, 2006; Sabando, 2016).

En síntesis, la perspectiva axiológica de la calidad educativa se plantea, como vemos, en términos prácticos y normativos, desde aquel tipo de saber que Habermas denomina historico-hermenéutico, basado en la intersubjetividad y en la comprensión como orientadoras de la acción (en nuestro caso educativa). El discurso pedagógico, desde esta perspectiva axiológica, considera la educación como un derecho humano fundamental y apela al compromiso con una serie de valores morales referidos fundamentalmente a la justicia. Entre estos valores destacan la universalidad (educación de calidad para todos y todas), la equidad y la inclusión de cualquier tipo de diversidad.

Desde esta perspectiva educativa se plantea y proyecta una imagen de Hombre como **ciudadano** moral, que se construye en un mundo de **convivencia y paz social**.

### 2.3.3. Perspectiva crítica de la educación de calidad.

La perspectiva que denominamos *crítica* es asumida por un extenso conjunto de teorías (neomarxistas, socioconstruccionistas, feministas, de la complejidad, etc.) que comparten una lectura común: la educación tiende a reproducir las estructuras socio-económicas y con ello se perpetúa la desigualdad de la sociedad.

Uno de los principales referentes teóricos de esta perspectiva lo hallamos en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien aborda el concepto de calidad educativa distinguiendo las expresiones "educación para la calidad" y "calidad de la educación" (Freire, 1997). En el primer caso se trata de una calidad externa a la educación; se trata de un objetivo, fuera de la educación, sobre el que debemos indagar para conocer los valores que le atribuimos. Por el contrario, en el segundo caso la calidad se refiere a una cualidad primaria de la educación, intrínseca y definitoria de la misma. Sin embargo el autor enfatiza que en ambos casos, así como en otras expresiones similares ("educación para la calidad", "educación y calidad de vida"), debe considerarse que ambos conceptos (educación y calidad) son siempre **políticos**. Porque ambas están intrínsecamente comprometidas con los valores y, por tanto, pueden ser concebidas desde diferentes posiciones políticas, dependiendo de los intereses de grupo o clase. La educación es considerada una práctica indispensable, como proceso de conocimiento, para la formación política, ética, estética, científica, técnica del ser humano. Sin embargo, el autor destaca que "la naturaleza formadora de la docencia [educación] no puede reducirse a un proceso mecánico y técnico de transferencia de conocimiento, requiere de una exigencia ético-democrática" (Freire, 1997, p. 43). Porque un modelo de educación donde el rol de educador sea transferir (depositar) conocimiento a un educando que pasivamente lo recibe, refleja una concepción mecánica de la conciencia (Freire, 2005). Se trata de una **educación "bancaria"**, construida a partir de una relación vertical y jerárquica entre educador y educando. El primero es el que sabe, el que habla y el que disciplina, escogiendo un cierto contenido programático (de conocimientos y valores). El educando, por su parte, es el que no sabe, el que escucha, disciplinadamente, acomodándose al contenido programático que se le impone. Ambos roles, antinómicos, se contraponen. Freire destaca una consecuencia importante que provoca este modelo: la actitud pasiva del educando está asociada con un proceso de ingenua adaptación al mundo, que anula su capacidad de

crítica y transformación de la realidad, anula su poder creador. Frente a este modelo, Freire opone y ofrece la alternativa de una **educación “liberadora”**, desde una práctica problematizadora de carácter dialógico entre educador y educando. Este proceso dialogal y horizontal permite la educación y crecimiento conjunto de ambos, superando aquella dicotomía y contradicción que los contraponía en el modelo anterior. Además las consecuencias que provoca la educación liberadora son muy distintas, ya que tal y como señala el autor: “en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él se les presenta no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 2005, p. 96).

Desde su pedagogía crítica, Freire cuestiona cualquier concepción de la educación de calidad que perpetúe la lógica instrumental, economicista o mercantilista. En general, como expresa Chaustre (2007): “desde la perspectiva de las pedagogías críticas el acto educativo no puede limitarse a las leyes de la oferta y la demanda sino que ha de trascender a otros espacios de carácter ético y político” (p.111). Firdaus y Mariyat (2017) destacan, por ejemplo, el enfoque humanista de Freire que permite pensar críticamente, desde los valores éticos de respeto al ser humano.

Esta lógica técnico-instrumental dominante en la educación actual es criticada también por Apple (1997), al observar que ha generado un consenso discursivo. Así la lógica del control técnico se expresa como “contabilidad y control por parte de gerentes administrativos, necesidad de los maestros para utilizar con sus alumnos, del Estado para una producción eficiente y minimización de costos y de los padres por una educación “de calidad” que funcione” (p. 27).

Desde la perspectiva crítica también se cuestiona el idealismo subjetivo de la perspectiva axiológica (racionalidad hermenéutica), puesto que desde esa postura se ignora la opresión ideológica, abstrayéndose de conceptos fundamentales como la opresión, el poder o la lucha y amparándose en reformas liberales que atienden al uso de la educación para promover la igualdad o cierto humanismo (Giroux, 2004).

Tanto la perspectiva tecnocrática como la valórica se plantean en términos positivos y universales, sin embargo la perspectiva crítica –por definición- asume planteamientos desde una

**negatividad dialéctica**, situando la educación en un determinado contexto (Assael, Guzmán y Contreras, 1993). Frente a aquellas, esta corriente crítica enfatiza las desigualdades en el acceso a la educación y en los resultados educativos; además cuestiona el papel legitimador y reproductor del proceso de enseñanza respecto estructuras sociales que sirven a intereses de ciertos grupos sociales. Así, desde esta perspectiva crítica se asocia educación de calidad con:

- una educación que fomenta el cambio social;
- un programa de estudios y unos métodos pedagógicos que estimulan el análisis crítico de las relaciones sociales de poder y de los modos de producción y transmisión de los conocimientos formales;
- una participación activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje. (UNESCO, 2005a, p. 37)

En general, desde esta perspectiva se coincide en una crítica al concepto mismo de la "calidad educativa" que, desde sus orígenes fue utilizado como **legitimación** para instaurar una política educativa de corte neoliberal, con resultados inaceptables para la sociedad (Aguerrondo, 1993). Se cuestionan que la calidad se ha constituido en un *metadiscurso* de la educación, y que a través de ello se va imponiendo y naturalizando un campo semántico ideológico y una terminología economicista, propios del neoliberalismo: eficiencia, eficacia, competencias, competitividad, etc. (Aguilar, 2003; Colella y Díaz, 2017; Molina y Villena, 2010; Pérez Tapias, 2008).

En esta misma línea, Lerena (1989) plantea su análisis crítico respecto del uso "intoxicante y legitimador" de la calidad de la enseñanza por parte de los grupos de poder. Según este autor, "el término calidad constituye uno de los puntales de la plataforma pensamiento-percepción-acción de las clases dominantes" (p. 93), constituyéndose como una categoría mental de "desigualdad-diferencia-distinción-jerarquización", asociada a la de "excelencia-valía-dignidad-nobleza", connotando una idea de "enseñanza de calidad a la enseñanza recibida por los hombres de calidad" (p. 94).

Cabrera (2018) caracteriza como "imposición violenta" la **hegemonía** que ha llegado a conseguir la noción de *calidad educativa*: "la hegemonía del significante 'calidad educativa' es un ejemplo

de violencia institucional, a través de un ejercicio de poder disruptivo, obligando a las instituciones educativas a cumplir con políticas que únicamente responden al propio discurso que las ha creado” (p. 200). La violencia institucional se aplica, en primer lugar, a través de la creación de unos estándares específicos (de calidad) que se imponen; para ello se emplea una fuerza (economicista) externa a las instituciones educativas; en segundo término se crea una promesa de calidad, a través de engranajes simbólicos y políticos (como el lema “Una educación de calidad para todos”, empleado por la UNESCO, a partir de 2014); y finalmente se aplican sanciones para quienes no alcanzan los estándares impuestos, a través de un proceso de rendición de cuentas o sistemas de fiscalización y aseguramiento de la calidad.

Angulo (1999) considera que la calidad educativa es un requisito que surgió para responder (cognitiva y actitudinalmente) ante el mercado competitivo que enfrentan las instituciones educativas. Todo ello como consecuencia de la desregulación que los gobiernos neoliberales han aplicado en sus políticas educativas. Se ha provocado entonces que, en la práctica: “los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural), en un mercado competitivo [educativo]; las escuelas, son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad” (p. 33). Así, la calidad se convierte en una nueva filosofía, más pragmática que semántica; donde la educación se considera un bien de consumo, que será transado entre instituciones educativas y familias, dentro de una lógica de mercado (Escudero, 1999). El discurso acerca de la calidad educativa se torna hegemónico, porque desaparecen otras maneras de pensar la educación (Cabrera, 2018). Para Vega (2014) se trata de una noción consustancial en el pensamiento hegemónico capitalista; más específicamente el discurso sobre calidad educativa tendría dos finalidades: en primer lugar, “ocultar los problemas centrales, estructurales, de la educación, relacionados con su financiación y cubrirlos con el velo ideológico de la eficacia y eficiencia del sistema educativo” (p. 121); y en segundo lugar, individualizar los problemas que presenta la educación, señalando como responsables “al profesorado y a la organización interna de las instituciones” (p. 121). Así, apelando a razones eficientistas, los gobiernos de muchos países ceden la administración de algunas instituciones educativas públicas al sector privado, “bajo el supuesto que así se mejora la calidad porque se supone que lo privado es superior y mejor que lo público” (p. 122); y paralelamente se van modificando programas y currículos académicos, introduciendo en ellos las

competencias laborales acordes con los intereses empresariales.

En una línea argumental parecida, Colella y Díaz (2017) matiza que el concepto de calidad educativa es utilizado siempre en términos negativos, desde cierta carencia o deficiencia que impide una educación adecuada. Y con ello, según este autor, se justifica la necesaria intervención del Estado en materia de educación, legitimando las acciones que se aplican, en pos de un cierto modelo de desarrollo y de progreso técnico. Es decir, se cuestiona la instrumentalización de la educación, por parte del Estado, con el objetivo de satisfacer necesidades y demandas productivas (Escudero, 1999).

Unos planteamientos muy similares expone Martínez Boom (2004) con respecto a la investigación educativa; ésta se enmarca —según este autor— en imperativos funcionales, propuestos o exigidos por instancias externas, más que por el desarrollo propio de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales. Así, el autor destaca que los análisis realizados desde la institucionalidad educacional internacional están guiados por un sólo referente: el desarrollo económico, social y cultural de las naciones; con ello se trata de “mantener un control macrosocial en el contexto de la globalización... [y] desarrollar un campo disciplinar ligado con la productividad económica” (p. 20). Porque, aunque estas instituciones internacionales apelen, en sus discursos retóricos, a la importancia y necesidad de respetar ciertos derechos humanos; sin embargo, no es suficiente con ocupar el término *calidad* junto al de *equidad* para borrar la similitud de estos discursos con las propuestas neoliberales. El autor termina, en este sentido, preguntándose irónicamente: “¿Acaso la única forma posible de pensar la educación es mediante el filtro que las agencias de financiamiento nos proponen? ¿Nos declaramos incapaces de construir un pensamiento pedagógico para pensar los problemas actuales de la escuela?” (p. 40)

A diferencia del énfasis en los componentes técnico y teórico que caracterizan las perspectivas tecnocrática y valórica, en el caso del enfoque crítico se apela a la dimensión **práctica** del proceso educativo. En este sentido, Bianchetti (2017) destaca que el concepto de calidad educativa actualmente instalado en el “sentido común” de las personas se ha construido en relación con ciertas situaciones o experiencias personales. Éstas se han visto influidas por

decisiones y estrategias políticas que han ido atribuyendo ciertos sentidos intencionados al concepto de “calidad”. La “educación de calidad” es, por tanto, “un elemento vinculado de forma directa a las prácticas y a las condiciones de existencia de ciertos grupos o clases sociales” (Bianchetti, 2017, p. 21). Se trata, en cualquier caso, de un concepto construido intersubjetivamente, como indica Bondarenko (2007):

La idea de lo que es la calidad y lo que no lo es se forma en el proceso de comunicación entre los individuos de una sociedad, el concepto de la calidad se convierte en una ‘representación social’, o ‘realidad social’, construida intersubjetivamente y regida por normas consensuales. (p. 618)

Se ha cuestionado también que con el concepto de calidad pueden legitimarse prácticas en la política educativa que atentaría en contra de principios fundamentales como la igualdad o la inclusión social. Pérez Tapias (2008) lo explicita, en detalle, del siguiente modo:

Hemos de tener buen cuidado en no sucumbir a la ‘calidad’ como ideología, es decir, como tapadera de intereses de clases y grupos que, imbuidos de la “cultura de la satisfacción” que adorna su modo de vida, apelan a la necesaria calidad de la enseñanza, aduciendo que ya se han cubierto los objetivos cuantitativos de su extensión universalizada, para despedirse de exigencias igualitarias y defender expectativas excluyentes.” (p. 51)

Es decir, las referencias a una educación de calidad presuponen la superación de objetivos cuantitativos que la evidencia muestra no conseguidos. Con ello pueden perpetuarse la desigualdad, la discriminación y la exclusión social.

En este sentido, Santos Guerra (2003) considera que al asumir el concepto de la calidad educativa en el discurso educativo, caemos en una serie de *trampas*. En primer lugar destaca la trampa de la *simplificación*, al identificarse la calidad y el éxito con el rendimiento académico del alumnado (a través de pruebas “escasamente significativas”); una segunda trampa es la *confusión*, al identificarse la calidad con algunas condiciones del proceso educativo (instalaciones, proporción de estudiantes por docente, medios didácticos); la tercera trampa es la

*distorsión*, al no considerar en el concepto de calidad elementos fundamentales como la ética de los procesos educativos; la cuarta trampa es la *tecnificación*, que se expresa fundamentalmente en las evaluaciones de la calidad, asumiendo que deben realizarse a través de mediciones cuantitativas (para cumplir con un supuesto rigor y objetividad) y dejando, con ello, el control de la educación en manos de expertos; una quinta trampa es la *comparación*, entre personas (estudiantes o docentes) o centros, mediante indicadores que provienen de pruebas estandarizadas (esta comparación es injusta debido a las condiciones desiguales de base y se convierten en instrumento de discriminación); por último se cae en la trampa de la *manipulación y perversión*, en el uso de los datos y los resultados obtenidos en la evaluación, que perjudican a unos y benefician a otros (por ejemplo, las clasificaciones jerárquicas de centros educativos a partir de ciertos indicadores).

En relación con este último aspecto, Bolívar (2001) observa que estos mecanismos de "evaluación externa y control" crean competencia entre las instituciones educativas, conformándose "un «mercado administrado» en que los padres y alumnos son los clientes, y los centros escolares potenciales rivales" (p. 1). En el mismo sentido, Cassassus (2007) enfatiza que la evaluación de la calidad educativa responde a políticas educativas orientadas a la gestión (y legitimación) del sistema, pero no a la educación. O, dicho de otro modo, se atiende a la gestión de la calidad en detrimento de la educación (Jaramillo, 2004): "en nombre de la educación se ha utilizado la calidad para manipular a la opinión pública" (p. 97).

Es decir, las críticas se orientan también, como vemos, a los procesos evaluativos de la calidad educativa que se aplican desde el modelo tecnocrático imperante. A través de estos procesos se priorizan productos y resultados, pero se desconsideran aspectos procesuales y contextuales, fundamentales para la formación de la persona. Las evaluaciones responden a necesidades de productividad (eficacia y eficiencia); este énfasis provoca consecuencias negativas, en la dimensión normativa, para docentes, estudiantes e instituciones educativas, debido a que comporta la creación de clasificaciones que sirven de base para, finalmente, sancionar y excluir (Díaz Palacios, 2013).

Como respuesta a todos estos análisis, desde la perspectiva crítica se proponen una serie de

replanteamientos (cambios) en la discusión sobre la calidad de la educación. Estos replanteamientos deberá siempre realizarse desde prácticas reales (situadas en contextos específicos), sin criterios preconcebidos, ni productos estandarizados, sustituyéndolos por un **diálogo** y una búsqueda de acuerdos, a partir de reconocer la existencia de múltiples interpretaciones posibles (Molina y Villena, 2010). Ello permitirá nuevos marcos de referencia y rescatar viejos compromisos y aspiraciones que se tenían respecto a la educación: igualdad, equidad, justicia, democratización, emancipación (Escudero, 1999). Estos replanteamientos requieren de la **participación** de todos los miembros de la comunidad educativa: padres, docentes, estudiantes, directivos, etc. (Díaz Palacios, 2013). Bolívar (1999) se plantea en términos similares, destacando la participación de ciudadanos, en lugar de clientes, a través de estrategias de gestión democráticas, en lugar de liderazgos (manager) que permitan al sistema y centro escolar funcionar como una organización colaborativa, no jerárquica.

Desde la teoría social crítica, Leonardo (2004) destaca la función emancipadora del conocimiento y enfatiza el papel de la crítica para la consecución de una educación de calidad. Esta calidad educativa sería proporcional, según el autor, a la capacidad de análisis crítico que adquieran las y los estudiantes. En este sentido debe cultivarse la “capacidad de los estudiantes para criticar dilemas institucionales y conceptuales, en particular aquellos que conducen a la dominación u opresión” (p. 11).

Desde el contexto escolar (Assael, Guzmán y Contreras, 1993) enfatizan que una mayor calidad educativa debería favorecer aquellos procesos de aprendizaje que sirvan para **transformar** a las personas en “sujetos críticos y reflexivos”; las autoras destacan, como eje de esta transformación, la construcción de conocimientos, desde el rescate de experiencias y saberes previos, superando el verticalismo y autoritarismo, con la participación de una comunidad escolar que reconozca la existencia de relaciones de poder. Confían que desde esta práctica participativa y activa del sujeto educativo se irán activando procesos de desarrollo y transformación social. Así mismo, Buitrago (2020) plantea su visión crítica de la calidad educativa, entendiendo la educación como servicio público y como una construcción colectiva que aporte a la construcción de una nueva sociedad crítica, equitativa y democrática.

Santos Guerra (1999) propone que se profundice en el análisis de la calidad educativa a través de la construcción de un "discurso crítico ascendente", en términos similares a los que refieren otros autores; un discurso comprometido con la defensa de valores que comportarán la "mejora cualitativa de la sociedad" (p. 81). En este sentido, el autor enfatiza el carácter moral y político de la educación, así como su capacidad de transformación social.

Por su parte, Jaramillo (2004) apoya una educación pública y, desde ahí, una construcción colectiva de los referentes para un nuevo enfoque de la calidad, no orientada al desarrollo económico sino a un desarrollo social a escala humana.

Como podemos comprobar, la mayoría de autores no rechazan el concepto de la calidad educativa, más bien su crítica se orienta a ciertos significados y usos que se han ocupado. Escudero (1999) explicita este hecho, al reconocer: "mis recelos, pues, no son contra la calidad; sólo, como ha podido verse, contra algunas versiones interesadamente desfiguradas de la misma" (p. 15). Sin embargo, otros autores presentan una posición mucho más radical y su crítica los lleva a rechazar este concepto. Así, Vega (2014) considera preocupante que los críticos del neoliberalismo, la privatización y mercantilización de la educación continúen empleando la noción de calidad educativa; como si esta noción no estuviera también involucrando otras nociones del proyecto neoliberal, como control, mejoramiento o gestión de calidad; el autor argumenta: "con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados" (p. 115). Por ello, propone que se abandone esta noción y se sustituya por "educación digna" que a través de "una formación integral para la vida y no sólo para el trabajo... promoviendo valores de solidaridad, justicia e igualdad" (Vega, 2014, p. 123).

De igual manera, Bolívar (1999) propone abandonar el uso de la expresión "calidad de la educación" y recuperar la idea de las "buenas escuelas"; unas escuelas donde no existan clientes (consumidores), sino ciudadanos/as participativos/as que no se dedican a elegir aquel producto educativo de mejor calidad que ofrece el mercado, sino que contribuyen a construirlo colegiadamente (padres, alumnos y profesores), en el contexto (local) de un determinado centro educativo.

Por su parte, Bianchetti (2009) rechaza la calidad educativa como concepto que pueda expresar un interés común a todas las sociedades y propone reemplazarlo por otros conceptos que consideren al ser humano como una totalidad, destacando su conciencia e interacción social. Propone la denominación “educación con sentido”, que permita a la persona “comprender los procesos sociales como materialización de las acciones humanas como así también el conocimiento de las formas como se genera la riqueza y los diferentes mecanismos que pueden ser utilizados para su distribución” (p. 22). O también denominarla “educación con contenido”, que forme a la persona, como sujeto histórico, para actuar sobre la realidad social, “en la perspectiva de implicarse con la construcción de una sociedad más justa” (p. 23).

Lerena (1989) se suma al grupo de autores que, desde una sociología de la educación crítica con el neoliberalismo, rechaza el uso de la noción de calidad, destacando sus componentes etnocéntricos y de clase:

Contra lo que quiere el uso generalizado, con la palabra calidad no puede construirse, en ciencias sociales, ningún discurso positivo serio. Cualquier discurso sobre la calidad o sobre la no calidad –de la vida, de la educación- constituye un discurso etnocéntrico, de grupo de clase, e intelectualmente vacío. (p. 98)

En síntesis, desde la perspectiva crítica se trata de descubrir (desocultar) el conjunto de relaciones socio-económicas sobre las que se ha construido y aplicado (ideológicamente) la educación de calidad. Para ello se aplica una reflexión crítica desde una concepción de la educación como práctica política, cuestionando las dos expresiones hegemónicas (tecnocrática y axiológica) que estarían legitimando un mismo orden social y económico neoliberal injusto. Esta conciencia reflexiva y autorreflexiva es la que puede permitir la transformación y superación de dicho orden socio-económico y con ello la emancipación del ser humano.

Desde esta perspectiva educativa se plantea y proyecta una imagen de Hombre como **ser humano** consciente, reflexivo y crítico, que se construye en un mundo de **acciones políticas** y transformaciones sociales.



## **CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO “EDUCACIÓN DE CALIDAD” EN CHILE**

En este capítulo se presenta, en primer lugar, una revisión teórica y conceptual en relación con las diversas posturas o planteamientos respecto de la “educación de calidad”, teniendo como referencia el contexto nacional chileno. Para esta revisión, no sólo hemos considerado textos teóricos, sino también textos legales y procedentes de organismos e instituciones políticas (gubernamentales y no gubernamentales). Finalmente se presentan las diferentes posturas respecto de la calidad educativa observadas en el país, considerando las tres perspectivas que vimos en el capítulo anterior.

### **3.1. Aproximación al concepto “educación de calidad” desde el contexto chileno.**

Con el retorno de la democracia, las políticas educativas en Chile fueron “evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años ‘90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión” (Aziz, 2018, p. 6). Así, durante las primeras dos décadas de este nuevo siglo, se ha venido construyendo en el país un amplio acuerdo, tanto en la esfera política como en la social, respecto de la necesidad de alcanzar la calidad educativa que se requiere (Arellano y otros, 2005; Banco Mundial, 2007; Bassi y Urzúa, 2010; Carvajal, 2004; Espinoza y González, 2012; García-Huidobro y Bellei, 2010; OCDE, 2004). Este acuerdo, transversal a toda la diversidad de posiciones ideológicas, considera -ya sea explícita o implícitamente- que los niveles educativos existentes actualmente en el país son insuficientes para alcanzar los estándares de un país “desarrollado”. La competencia (competitividad) educativa se destaca, por tanto, como uno de los factores más significativos e importantes para el proceso de desarrollo económico y social de la nación. Así lo entiende y expresa Carvajal (2004):

Todos los sectores están de acuerdo que para poder alcanzar la convergencia con los estándares de país desarrollado, debemos tener un capital humano

mejor calificado y competitivo internacionalmente. Por lo que existe plena consciencia que la educación es la mejor inversión que podemos tener como país. (p. 1)

La expresión “educación de calidad” se ha instalado y naturalizado en los discursos cotidianos, no sólo en el contexto educativo, sino también en la sociedad, fundamentado -como veíamos- en la lógica del sistema económico neoliberal imperante y asociada a una concepción de la educación como inversión (no sólo a nivel nacional, sino también para la economía familiar y personal). Este hecho es asumido, sin cuestionarlo, por la gran mayoría de autores. Tan sólo en unos pocos casos (Arancibia y otros, 2012; Durán, 2018; Valdebenito, 2011) se reflexiona críticamente acerca del excesivo énfasis que se imprime a la calidad educativa en su relación con el desarrollo económico. Incluso reconociendo cierta curiosidad y sorpresa, al comprobarse que en materia educativa se están asumiendo *paradigmas fallidos*, como el del capital humano.

A comienzos de la década de 1990, el Estado implementó una serie de políticas públicas (programas, leyes y proyectos) orientados a la mejora de la calidad educacional, que se continuarán aplicando los primeros años del nuevo siglo: programa P-900 (1990), para suplir las desigualdades educativas en las 900 escuelas más pobres del país; programa MECE-Básica (1992-1997), para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación básica; reforma del Estatuto Docente (1995), con incentivos al desempeño del profesorado; programa SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados), en 1995; programa MECE-Media (1995-1997), para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación básica; proyecto Monte-Grande (1997); programa MECESUP (1997), para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación superior; Ley n.º 19.532 de creación del régimen (y normativa) de la Jornada Escolar Completa diurna (MINEDUC, 1997); masificación del proyecto Enlaces (1997); reforma curricular para la educación media (1998); programa Liceo para Todos (2000), para aumentar la retención en educación media; reforma curricular en educación parvularia (2000); implementación del Sistema voluntario para la evaluación de docentes de excelencia (2002); reforma constitucional (2003) para extender la educación obligatoria hasta los 12 años (Carvajal, 2004; Silva, 2013).

Es decir, bajo los primeros gobiernos de la Concertación, entre 1990 y 2006, las políticas educativas se focalizaron en mejorar la calidad y equidad de la educación, sin embargo, según algunos autores se continuó potenciando el papel del mercado sobre el del Estado y la ciudadanía (Pino, 2013).

En oposición a estas políticas neoliberales que continuaron aplicándose por los diferentes gobiernos de la Concertación, el año 2006 se desencadenó -como ya dijimos- una gran movilización estudiantil. Este movimiento instaló el debate acerca de la educación en la agenda política nacional, centrándolo en una crítica a su *mercantilización* y a “la falta de una presencia efectiva del Estado en el aseguramiento de la calidad y principalmente la falta de reconocimiento de ésta como un derecho básico y no como un bien negociable” (Durán, 2018, p. 86). A partir de esta movilización, la opinión pública se suma a la petición de una mejor calidad educativa y a la denuncia de las desigualdades que muestra el sistema educactivo chileno (UNICEF, 2014).

Es interesante observar que el nuevo debate nacional no surgió desde el espacio político formal (tampoco desde el académico institucional, añadiríamos aquí), sino desde el ámbito social y ciudadano (Durán, 2018).

Como respuesta a estas movilizaciones estudiantiles y sociales se han venido aplicando, desde los distintos gobiernos, una serie de reformas legales que estarían respondiendo -sobre el papel- a las exigencias de una mejor calidad educativa: Ley nº 20.248 que establece la Subvención Escolar Preferencial, destinada a mejorar la calidad educativa en los establecimientos educacionales subvencionados (MINEDUC, 2008); Ley nº 20.370 que establece una nueva Ley General de Educación (LGE), regulando el deber del Estado de velar por “un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (MINEDUC, 2009, p.2); Ley nº 20.529 que crea el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media, así como su fiscalización (MINEDUC, 2011).

La nueva normativa legal no modifica, en lo sustantivo, el sistema educativo nacional, resguardando sus principios neoliberales, desde una lógica de mercado; más bien redefine el rol del Estado respecto de la educación, con especial énfasis en el aspecto de su calidad. Así lo destaca Durán (2018), al afirmar que con esta nueva legalidad, el Estado:

ejercerá mayor control sobre la calidad del servicio y el uso de los recursos que se ofrecerán, en un mercado que sigue siendo fuertemente privado, mediante mecanismos evaluativos como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la Evaluación Docente, los compromisos de cumplimiento de metas de la Ley SEP (Subvención educativa preferencial) y nuevas agencias e instituciones como la Superintendencia de educación, la Agencia de la calidad y el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). (Durán, 2018, p. 87)

En abril de 2011 se inició una nueva movilización estudiantil a nivel nacional que se prolongó hasta 2012, esta vez liderada por estudiantes universitarios. La movilización, convertida en el primer gran movimiento de masas desde 1973<sup>53</sup>, se alzó nuevamente en contra del sistema educacional que se continúa perpetuando en el país, reclamando la gratuidad, el fin del lucro y la calidad de la educación (Arrué, 2012).

Como respuesta a esta nueva ola de movilizaciones se inicia, desde el gobierno, un nuevo proceso de reformas legales: Ley n° 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión de estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en aquellos establecimientos educacionales que reciban aporte financiero estatal (MINEDUC, 2015); Ley n.º 20.903, de creación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016b); Ley n.º 21.040, que crea el nuevo Sistema de Educación Pública (MINEDUC, 2017).

En todos estos textos legislativos, las referencias a la “calidad” son transversales. Sirva como ejemplo la siguiente cita de la reciente Ley de creación del Sistema de Educación Pública:

El Sistema [de Educación Pública] tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son

---

<sup>53</sup> La movilización se expresó a través de marchas multitudinarias a lo largo de todo el país, con participación de estudiantes (secundarios y superiores) y sus padres. Los movilizadores se toman y ocupan cientos de establecimientos superiores y secundarios; se suceden largos periodos de paros; se llevan a cabo huelgas de hambre. El movimiento lo secunda también parte del colegio de profesores y cuenta, puntualmente, con el apoyo de varios sectores en huelga.

creados en la presente ley, *una educación pública, gratuita y de calidad* [cursivas añadidas], laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional. (MINEDUC, 2017, p. 1).

Así, según lo planteado y tal como señala Cavieres (2014), desde el año 2006 han venido ocurriendo en Chile importantes movilizaciones sociales que se oponen especialmente a un aspecto fundamental de las políticas educativas aplicadas en el país: su carácter neoliberal así como la perpetuación de una mercantilización y privatización de la educación. Sin embargo, estas mismas movilizaciones sociales “tienden a mostrar un grado de consenso con las autoridades educativas en lo referente a mejorar la calidad de la educación en el país” (Cavieres, 2014, p. 1035). Es decir, los gobernantes a cargo de las políticas educativas y sus opositores coinciden en cuanto a la insuficiente calidad educativa existente en el país. Ahora bien, ¿cuál es el significado que se asocia a este concepto compartido de “calidad educativa” en Chile?

Respecto al significado que el concepto presenta en los diferentes ámbitos discursivos revisados (político, legal, institucional, académico), cabe señalar en primer lugar la falta de definiciones –ni si quiera informales– en gran parte de los textos hallados; ello dificulta una aproximación inequívoca a dicha expresión. Esta observación es coincidente con lo señalado por Bürgi y Peralta (2011), en su revisión acerca del concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile, entre los años 2000 y 2008: “del total de las investigaciones abordadas, más de la mitad no incluye una definición nominal acerca de la calidad, considerando que todas ellas abordan este tema de manera central” (p. 90). A modo de ejemplo, expondremos aquí algunas muestras de lo señalado, tomando como base algunos textos legales que conforman la base normativa sobre la cual se aplican las políticas educativas a nivel nacional.

La Ley n.º 20.529, de 2011, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (parvularia, básica y media), así como su fiscalización (MINEDUC, 2011). En dicho texto, se entiende, por “educación”:

el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (MINEDUC, 2011, p. 1)

En este mismo Artículo 1 se afirma que “es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles” (MINEDUC, 2011, p. 1). Así mismo, se señala que una educación de calidad “siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral” (MINEDUC, 2011, p. 1), es decir, se tratará de una “calidad integral”. Sin embargo, en ningún momento se define formalmente ninguno de estos dos términos. El texto continúa describiendo los elementos o herramientas constituyentes del nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: “procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal” (MINEDUC, 2011, p. 1); destaca también “la rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema escolar y, en particular, de los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2011, p. 1) como procedimiento fiscalizador y sancionador, al referirse a “las consecuencias jurídicas que se deriven de la aplicación de los instrumentos a que se refieren los incisos anteriores y el régimen de sanciones que indica la ley” (MINEDUC, 2011, p. 1). Y seguidamente se presentan los “indicadores de calidad” a los que atenderá el sistema (entre otros): estándares de aprendizaje de los alumnos, requisitos de reconocimiento oficial para *sostenedores*<sup>54</sup> y establecimientos educacionales, estándares de desempeño de docentes y directivos, evaluaciones de desempeño de los establecimientos y sostenedores, sistemas de rendiciones de cuenta, de reconocimientos y de sanciones.

<sup>54</sup> En Chile, se denomina “sostenedores” a las personas naturales o instituciones responsables de la gestión y administración financiera y técnico-pedagógica de los establecimientos educacionales (González, González y Galdames, 2015).

La lectura de este texto legal, específicamente referido al Sistema Nacional encargado de asegurar la calidad educativa en el país, no permite conocer cuál es el significado del objeto en el cual se halla focalizado. Sólo informa de alguna de sus características (integralidad), así como de las instancias, mecanismos y dispositivos a través de los cuales podríamos asegurarla y controlarla. Pero en ningún momento se explicita con una mínima formalidad qué debiéramos entender por “educación de calidad”.

Desde el Banco Mundial se evaluó positivamente la creación de este nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, aunque en el informe orientado a su implementación en Chile, tampoco se define el concepto, sino más bien se describe su operacionalización a través de los indicadores de calidad que antes mencionábamos (Banco Mundial, 2010).

Por su parte, la Ley n.º 21.040, referida a la creación del Sistema de Educación Pública, configura el actual marco legal regulatorio del rol del Estado como proveedor y garante del derecho a la educación para cualquier persona en el país. En dicho texto, se cita:

*Una educación pública, gratuita y de calidad* [cursivas añadidas], laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales. (MINEDUC, 2017, p. 1).

a) Calidad integral. El Sistema se orientará hacia la provisión de una educación de calidad que *permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para un desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país* [cursivas añadidas]. Para ello, el Sistema promoverá el desarrollo de los estudiantes en sus distintas dimensiones, incluyendo la espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística y el desarrollo físico, entre otras, así como las condiciones para implementar y *evaluar el cumplimiento del currículum* [cursivas añadidas], y las necesidades y adaptaciones que la comunidad educativa con venga, en lo pertinente. (MINEDUC, 2017, p. 2).

b) Mejora continua de la calidad. El Sistema velará por el mejoramiento sostenido de los procesos educativos que se desarrollen en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales, con el objeto de alcanzar una educación de calidad integral e inclusiva. Para ello, los integrantes del Sistema deberán propender siempre al logro de los objetivos generales definidos en la ley y al *cumplimiento de los estándares y los otros indicadores de calidad educativa que les resulten aplicables según sus niveles y modalidades* [cursivas añadidas]. (MINEDUC, 2017, p. 2).

Las citas anteriores vuelven a referirse a la “educación de calidad” (en este caso especificando que será integral e inclusiva) dando cuenta de su funcionalidad (social, política, cultural, económica) y también de los dispositivos (estándares e indicadores) para comprobar su consecución. Sin embargo, no se define su significado, afirmándose tautológica y recursivamente que una educación de calidad integral e inclusiva se conseguirá con el cumplimiento de ciertos “estándares e indicadores” de calidad<sup>55</sup>.

Si atendemos específicamente a aquellos textos teóricos referidos a la “educación de calidad” en Chile, donde se aborda -explícita o implícitamente- el significado de este concepto, se observan las mismas tres perspectivas que identificábamos en el capítulo anterior. La primera de ellas, *tecnocrática*, define la calidad de la educación asociada a la formación (fundamentalmente cognitiva) de un capital humano que se orienta al mundo laboral, con un carácter marcadamente economicista; se trata de la perspectiva mayoritaria y más extendida, con unos planteamientos que permean la gran mayoría de los discursos acerca de la calidad educativa. La segunda, *axiológica*, define la calidad apelando a los valores involucrados en la formación y la consecución de un desarrollo humano e integral. Por último, encontramos algunas expresiones desde la perspectiva *crítica*, construídas sobre el cuestionamiento (con mayor o menor radicalidad) de los planteamientos dominantes (tecnocráticos) y rechazando, en sus expresiones más extremas, el propio uso del concepto “calidad educativa”.

<sup>55</sup> La expresión recuerda aquella respuesta de Binet (1857-1911) a quien reprochaban medir un objeto inobservable: “la inteligencia es lo que mide mi test” (Bouchiva, 2009).

Bürigi y Peralta (2011) identifican, implícitamente, estas mismas tres perspectivas, matizando y especificando alguna tipología en su interior. Así, distinguen dos enfoques (prioritarios en Chile) de carácter economicista (instrumental, tecnocrático): el primero vinculado con teorías económicas y con el concepto de “capital humano” y un segundo enfoque que identifica calidad educativa con “la necesidad de evaluación de efectividad y logros en educación” (Bürigi y Peralta, 2011, pág. 78). La perspectiva axiológica y retórica estaría expresada, según la tipología de estos autores, a través de dos enfoques: uno institucional y/o gubernamental (UNESCO) y otro que enfatiza la autogestión, la integración y la participación. Por último, los autores hallan un último grupo, minoritario, de textos, que se plantean *críticamente*, desde una diáspora de teorías diversas: constructivismo, ecología, género, marxismo, complejidad.

Seguidamente presentaremos los diferentes planteamientos teóricos acerca de la educación de calidad en relación con Chile, utilizando las tres categorías de análisis presentadas en el capítulo anterior.

### **3.2. La perspectiva tecnocrática de la educación de calidad en Chile.**

La posición más extendida en Chile respecto al significado de la educación de calidad la refiere, explícita o implícitamente, en términos instrumentales, normalmente asociada a instrumentos o indicadores evaluativos de un cierto aprendizaje (o más específicamente, de cierto nivel de conocimientos adquiridos). Se trata de una concepción utilitarista de la calidad educativa, asociada a “una capacitación eficiente para producir los diversos tipos de capital humano con capacidad para consumir y competir en la actual sociedad de mercado” (Bloque Social, 2006, p. 4). Es la visión de calidad que determinan agencias internacionales (la mayoría financieras) como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Un factor muy preocupante es el desempeño de Chile en las pruebas internacionales de aprendizajes, como PISA y TIMSS, el cual ha sido muy por debajo de países de la OCDE e indica que Chile enfrenta un desafío importante en cuanto a mejorar la calidad de la educación para poder competir en un mundo cada vez más globalizado. (Banco Mundial, 2007, pp. 9-10).

Como exponentes del discurso del Banco Interamericano de Desarrollo, Basi y Urzúa (2010) afirman, en este mismo sentido que "los resultados de las pruebas internacionales en las que Chile participa reflejan grandes diferencias con los países desarrollados, confirmando el importante desafío que significa el mejorar la calidad de la educación chilena a esos estándares (p. 1).

Esta perspectiva instrumental también es sostenida por los órganos o instancias gubernamentales a cargo de la calidad educativa del país. Desde planteamientos más o menos tecnocráticos, las referencias a la educación de calidad se operacionalizan a través de una serie de indicadores, siempre medibles y evaluables (controlables). Así, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE) considera que la calidad educativa se expresa a través de cuatro indicadores: de cobertura, logros educacionales, procesos y nivel de financiamiento. Como ejemplo y en relación con los indicadores de *logros educacionales*, el Consejo señala lo siguiente:

Estos indicadores [de los logros educacionales] *se refieren en general a casi todos los criterios de calidad de la educación* [cursivas añadidas]. Indican la eficacia externa e interna del sistema educacional y sus instituciones, para proporcionar equitativamente una educación relevante y pertinente a la población, de modo que ella cumpla exitosamente los objetivos propuestos. (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 93)

Específicamente, los indicadores de logro a los que se refiere la cita anterior serían: tasas de repetición y abandono, tasa de graduación y supervivencia en el sistema, años de escolaridad promedio de personas adultas, participación en la fuerza laboral según el nivel educacional alcanzado, mejora en el rendimiento de la medición SIMCE de una promoción a otra (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Respecto de este punto, es necesario destacar algunos aspectos significativos. En primer lugar la explícita afirmación respecto de la indudable asociación entre calidad educativa y consecución de logros educativos: la mayoría de criterios para medir estos niveles de calidad se refieren a dichos logros. Cabe destacar también que uno de los logros se expresa a través de la

“participación en la fuerza laboral”, vinculando con ello, la educación de calidad con el mercado laboral. Así mismo, es significativa la manera de operacionalizar estos logros a través de *macro-indicadores* cuantitativos (tasas, porcentajes, proporciones, puntajes, etc.). Quizás el referente más simbólico y significativo al respecto sea el puntaje SIMCE.

El origen del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se remonta a 1982, durante la dictadura de Pinochet, cuando se comenzó a evaluar el rendimiento académico de los cursos de 4º y 8º año de enseñanza básica, a través de un Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). La aplicación de las pruebas SIMCE (tal y como se han mantenido en la actualidad) comenzó en 1988. Sin embargo, los resultados de estas mediciones no se hicieron públicos hasta 1995, tras cinco años de la recuperación democrática. La prueba SIMCE “evalúa los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés” (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.). La prueba, estandarizada, es de carácter censal y se aplica anualmente a los estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º de educación básica; así como a los estudiantes de 2º y 3º medio.

El discurso del Consejo Asesor se refiere específicamente a los conceptos de “eficacia” “relevancia”, “pertinencia” y “equidad” del sistema. Estos son conceptos centrales en las recomendaciones de la OCDE para la política nacional de educación en Chile (OCDE, 2004, 2018) y corroboran la postura de Cavieres (2014) quien afirma que, a nivel nacional, esta última institución internacional constituye el mayor referente en relación al tema que nos convoca.

Si nos fijamos ahora en la calidad de los procesos educativos (en lugar de los logros), desde las instancias técnicas y evaluativas de asesoría gubernamental se considera que los indicadores para su medición deben atender a: su eficacia interna, su eficacia externa, eficiencia y equidad (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). En concreto, estos indicadores serían:

cobertura y flexibilidad curricular (grado en que se cubren en determinados períodos y niveles, los temas curriculares centrales y la flexibilidad en su adaptación a poblaciones específicas), (...) proporción de profesores

municipales calificados en los niveles superiores de la evaluación docente... (...) número promedio de horas lectivas versus no lectivas, (...) número de centros escolares con Consejo Escolar funcionando y número de centros escolares con Proyecto Educativo actualizado, (...) recursos de aprendizaje e intensidad de uso (textos, computadores, conectividad) según número de estudiantes, (...) número de alumnos por tipo de centro escolar que reciben apoyo complementario para su aprendizaje” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, págs. 94-95).

Nos llama nuevamente la atención el hecho de que se ocupen indicadores de carácter cuantitativo para referirse y describir un proceso tan complejo, como el educativo. Además, cabe cuestionar la validez de unas mediciones que se aplican sobre aspectos poco afines con dicho proceso: ¿qué relación puede tener la “cobertura y flexibilidad curricular” con un proceso educativo de calidad? O planteado en otros términos: ¿una cobertura y flexibilidad curricular total asegurarían máxima calidad en los procesos educativos? ¿Una elevada *proporción* de profesores municipales muy bien calificados en niveles superiores de la evaluación docente asegurarían buena calidad en los *procesos* educativos? ¿Una elevada *proporción* de horas lectivas versus no lectivas está, por sí misma, indicando buena calidad en los *procesos* educativos? Lo mismo podríamos preguntarnos respecto al simple hecho que esté “funcionando” el Consejo Escolar o que los centros escolares tengan “actualizado” su Proyecto Educativo. No se observa una relación coherente de estos indicadores como *medida* de un *proceso* educativo de calidad. Así como tampoco parece coherente asociar la calidad del *proceso* educativo con el *número* de textos o computadores existentes en el centro educativo.

Como veíamos, desde esta perspectiva tecnocrática dominante, se concibe la educación de calidad íntimamente asociada con una eficaz consecución de logros académicos: promoción de curso, obtención de la graduación, puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE, resultados obtenidos en las evaluaciones a los docentes. La calidad se define, explícita o implícitamente, a través de los resultados obtenidos al aplicar ciertos procesos de evaluación (calidad educativa sería, por tanto, aquello que es medido en las evaluaciones de la calidad educativa!), interpretados mediante una serie de estándares. Así, por ejemplo, Eyzaguirre y Le

Foulon (2001) seleccionan una serie de cifras que indicarían la calidad educativa existente en Chile. Para ello, las autoras consideran los datos aportados por siete estudios, cuatro de alcance nacional y tres de alcance internacional (en los que se incluyó a Chile). En las conclusiones de su trabajo, las autoras señalan lo siguiente:

Es muy distinto tener *la intuición de que la calidad de la educación en Chile* [cursivas añadidas] no es buena, a contar con *evidencia rotunda* [cursivas añadidas], proveniente de distintas fuentes, sobre la precariedad de nuestros resultados. Los estudios nacionales e internacionales en las diversas asignaturas y en los distintos grupos etéreos nos muestran, consistentemente, que un grupo significativo de la población no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para funcionar e integrarse bien en la sociedad actual. (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001, p. 178)

Respecto a la cita anterior, cabe destacar un par de aspectos: (1) en la cita se asume implícitamente que la calidad de la educación es aquello que miden una serie de estudios evaluativos y cuantitativos estandarizados (nacionales e internacionales) y (2) se afirma haber obtenido "evidencia rotunda" (validez) de dichos niveles de calidad.

Lo anterior permite asumir ciertas características ontológicas en la calidad de la educación, como su naturaleza ordinal (jerárquica) y aplicar -consecuentemente- operaciones como las que se mencionan en las siguientes citas de las mismas autoras:

Contamos con un sistema nacional de evaluación (SIMCE) que cumple con la *importante función de 'rankear'* [cursivas añadidas] a los colegios (el mejoramiento de *la calidad de la educación en Chile descansa en la competencia* [cursivas añadidas] por los alumnos entre escuelas. El ranking permite a los padres elegir aquellas escuelas que lo hacen mejor y sancionar a las deficientes con el retiro o no matriculación de sus hijos). (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001, p. 190)

Para evitar un alto porcentaje de reprobación, mantener estándares altos y premiar el esfuerzo de los alumnos, se puede establecer un sistema de categorías diferenciadas de logro, con niveles que vayan desde deficiente hasta excelente, pasando por básico, satisfactorio y meritorio. (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001, pág. 193).

En la cita se argumenta que la calidad educativa se consigue a través de la competencia y ésta requiere de un proceso evaluativo con resultados que permitan ordenar los “niveles de calidad” que compiten. Por esta razón, las autoras concluyen: “contar con un sistema de evaluación que contenga buena información es un primer paso, el siguiente es invertir en la elaboración de estos resultados y en la difusión de los mismos”. (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001, p. 190)

Esta perspectiva instrumental respecto de la “educación de calidad”, asumiendo -aunque sea implícitamente- su existencia asociada a la evaluación de logros académicos, es compartida mayoritariamente por los autores que investigan este tema en Chile (Bürgi y Peralta, 2011)<sup>56</sup>, incluso desde algunas posiciones que plantean alcances y matizaciones críticas, como es el caso de Pino (2013) y su revisión acerca de la construcción de una educación de calidad y equidad en Chile. En este último caso, aunque la autora no aporte una definición explícita del concepto “calidad educativa”, podemos comprobar su asunción y aceptación de la perspectiva instrumental cuando utiliza los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE para analizar la *calidad de la educación chilena* y cuando, además, afirma:

La calidad educacional del sistema en general es baja en relación a los resultados que los estudiantes chilenos obtienen *en las pruebas de medición de la calidad de la educación* [cursivas añadidas], aunque ciertamente y como veremos más adelante, esta medición no considera factores externos que influyen directamente en el proceso educativo.” (Pino, 2013, p. 212)

---

<sup>56</sup> En su estudio, los autores señalan que “ninguna investigación rechazó de forma radical y declarada a la prueba SIMCE como indicador de calidad educativa”. (Bürgi y Peralta, 2011, p. 79)

Por su parte, Redondo, Descouvieres y Rojas (2005) abordan el estudio de la calidad educativa en 2º Medio a través del análisis de la eficiencia en colegios y liceos, utilizando los datos obtenidos en las pruebas nacionales SIMCE entre los años 1994 y 2001 (p. 125).

En ambos casos, aunque estas autoras y autores no expliciten una definición de “calidad educativa”, se asume (por pasiva) que ésta se pudo conocer a través de la medición evaluativa de los resultados o logros obtenidos por estudiantes en diferentes pruebas estandarizadas.

Ahora bien, en estos casos que elegimos como ejemplo, así como en otros textos similares (Arancibia y otros, 2012; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Meckes, 2007; OCDE, 2004; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004) las referencias a la calidad están matizadas, relacionadas o complementadas con datos referidos a la falta de equidad a partir de la cual se mide aquella. El análisis de Bürgi y Peralta (2011) acerca de las formas de relación entre calidad y equidad educativa presentes en investigaciones sobre la realidad chilena, concluye con la siguiente afirmación: “para algunas investigaciones la calidad en la educación permite acceder a una sociedad más igualitaria, mientras en otras... la relación es inversa, al entender que se necesita de una sociedad más igualitaria para posibilitar una educación de mayor calidad” (p. 89). En todo caso, las referencias a la equidad educativa como requisito normativo o ético que debiera asociarse con la calidad educativa son más habituales en aquellos discursos contruidos desde la perspectiva axiológica, como veremos en el siguiente apartado.

### **3.3. La perspectiva axiológica de la educación de calidad en Chile.**

Una segunda perspectiva, acerca de la calidad educativa en Chile, enfatiza aspectos distintos a la eficacia, la consecución de logros o los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas. En este caso, los discursos se focalizan más en aspectos del proceso educativo (enseñanza-aprendizaje, gestión y clima institucional, participación de los principales actores) o en consideraciones normativas y valóricas asociadas con la calidad (equidad, igualitarismo, no discriminación, no segregación). En este sentido se manifiestan García-Huidobro y Bellei (2010):

Es recomendable incluir [al tratar sobre calidad educativa] consideraciones con cuestiones cualitativas y de proceso, tanto en lo pedagógico como en la calidad de la gestión del establecimiento. Se podría incluir aspectos valóricos y de clima escolar. Considerar el cumplimiento, por parte de los establecimientos, de normas referidas al trato igualitario, a la no selección, a la no discriminación. Considerar resultados relativos a la retención, al éxito oportuno y al aumento de la mixtura social entre los alumnos. (p. 204)

En la propia Ley General de Educación (LGE), que constituye la actual “carta magna” referida específicamente al ámbito educativo nacional, con permanentes referencias a la calidad de la educación, se plantea lo siguiente:

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su *desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas* [cursivas añadidas]. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional [cursivas añadidas], capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, *para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad* [cursivas añadidas], y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (MINEDUC, 2009, p. 2)

Posteriormente, en el Artículo 3 del mismo texto legal, se afirma que la “educación de calidad” será aquella que asegure a “todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias” [referencia implícita a la equidad y la no segregación] la consecución de “los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (MINEDUC, 2009, p. 3).

Es decir, según este texto legal, la educación de calidad tiene por objetivo un desarrollo humano no sólo cognitivo, si no también axiológico y moral (al referirse a la solidaridad, la democracia, la

participación). Sin embargo, como señalan Carrasco y Urrejola (2017) “es difícil dejar de lado el contexto político-ideológico, teórico y técnico, ya que... estructura los discursos sobre calidad” que -a su vez- “depende de las relaciones y prácticas que se van generando en torno al debate sobre el sentido de la educación” (p. 12).

La misma posición retórica se asume desde instancias de asesoría gubernamental, cuando se expresa lo siguiente (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación,, 2006):

En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral. El Consejo desea, *en cambio* [cursivas añadidas], subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al *desarrollo humano* [cursivas añadidas] y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad. Cómo sea nuestra vida futura –cuán sensible sea a la igualdad y a las prácticas democráticas– depende de la capacidad que tengamos hoy para asumir también esta última dimensión de la calidad educacional. (p. 87)

En todos estos discursos se *asocia* la calidad educativa con el desarrollo humano y una formación valórica, democrática e igualitaria, sin explicitar en ningún caso cuál sería su significado específico. De hecho, el concepto de “desarrollo humano” podría tener tantos significados como discursos distintos lo utilicen, con innumerables matices y definiciones (muchas de ellas frontalmente opuestas entre sí), construidas desde posiciones ideológicas muchas veces enfrentadas. Puede tratarse de un recurso retórico a través del cual se evade el compromiso de una definición concreta.

Otro de los valores que se reitera en los discursos que constituyen esta perspectiva retórica y axiológica es el de la “equidad”. Explícita o implícitamente, desde estos discursos se asumen los contenidos de las diferentes Declaraciones Internacionales de la UNESCO: de acceso universal a una educación de calidad para todos en Jomtien (1990) y Salamanca (1994), ratificados después en la Declaración de Dakar (2000) y en la Declaración de Incheon (2015) donde se

asegura la calidad de la educación en la *Agenda 2030* (Sabando, 2016); hasta la última Declaración de Buenos Aires (2017), con el compromiso de garantizar la inclusión, equidad y calidad de una educación *para todos* (UNESCO, 2017).

Respecto a este último aspecto, Sabando (2016) enfatiza que desde la Declaración de Incheon, calidad y equidad no pueden separarse: “la educación no será de calidad si es sólo para algunos y existe discriminación” (p. 87); aunque, en seguida, nos recuerda que todo ello se realizará mediante la regulación de los *estándares de calidad* asumidos por los sistemas educativos de los diferentes gobiernos, haciendo clara y explícita alusión a uno de los estandartes de los discursos tecnocráticos e instrumentales que parecen estar siempre gravitando sobre el tema que nos convoca.

La propia OCDE se ve obligada a incluir, en sus discursos, la referencia (retórica) al valor de la equidad: “garantizar la igualdad de oportunidades para los estudiantes, tanto de educación pública como privada, puede hacer de Chile una sociedad más igualitaria, una que pueda aprovechar los talentos particulares de todos sus ciudadanos” (OCDE, 2018, p. 19).

En su investigación acerca de las representaciones sociales que los estudiantes de Pedagogía General Básica tienen con respecto a la calidad y equidad en educación, Arancibia y otros (2012) concluyen y destacan un estrecho vínculo entre ambas, así como su repercusión en la formación estudiantil de carácter integral.

Por su parte, Carrasco y Urrejola (2017) coinciden con estos mismos planteamientos al afirmar que un sistema nacional de evaluación y una educación de calidad sólo se conseguirán, en Chile, desde un enfoque sistémico y una perspectiva comprensiva (holística) que considere un desarrollo curricular integral.

### 3.4. La perspectiva crítica de la educación de calidad en Chile.

Una minoría de autores plantean, desde el contexto chileno, una posición abiertamente crítica con respecto a la noción de “calidad educativa”, así como al uso político que se ha venido haciendo de la misma. Sus argumentos se centran en exponer y analizar las consecuencias (socio-económicas, políticas, culturales) que la imposición de esta noción está ocasionando en el país. Así, Cavieres (2014) se refiere y describe el proceso político y social que ha implementado en Chile (y otros países latinoamericanos) esta noción de “calidad educativa”; destacando que se trata de un proceso que responde a las directrices de ciertos organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); pero que también es aplicado por otras instituciones socio-educativas y culturales, como el programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) o la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al referirse a ‘buenas prácticas’ pedagógicas, asociadas a un eficiente resultado de aprendizajes.

Esta noción de calidad educativa se sustenta y estaría perpetuando (naturalizando) una racionalidad económica que reduce la educación a cierto tipo de aprendizaje, convertido en producto que será transado en el mercado competitivo en que se ha convertido el sistema educativo chileno. Así, al igual que ocurre en el mercado de productos industriales, la “calidad” forma parte de la *mercancía* en que se ha convertido la educación, para ser ofertada en un *mercado* educacional, donde la supuesta “libertad de elección” de los centros educativos por parte de las familias (*clientes*) está provocando una tendencia hacia la privatización del *servicio*, con graves consecuencias de segregación y exclusión (Cavieres, 2014). En este mismo sentido se plantean Rambla y Verger (2009) cuando señalan que al aplicar la racionalidad económica que comporta el concepto de calidad educativa se transfieren normas sociales de la empresa (y del éxito individual) desde el sector profesional privilegiado a sectores populares en desventaja. O dicho de otro modo, el concepto “se sustenta en una racionalidad económica que finalmente sitúa el aprendizaje como un producto a ser transado en los mercados competitivos” (Cavieres, 2014, p. 1045).

Otra crítica (de mayor sutileza) observa que la calidad educativa como forma de capital cultural “contiene una suerte de connaturalidad con quienes culturalmente tienen afinidad con ella, por estar habituados a su sistema de medición y puntaje debido a su locación social y económica [privilegiada]” (Cavieres, 2014, p. 1041), convirtiéndose así en un factor de competencia desleal, al beneficiar únicamente a quienes están preparados y donde “los estudiantes que provienen de contextos con menos recursos económicos están vencidos antes de que la competencia comience” (Cavieres, 2014, p. 1041).

En este sentido, no sería posible concebir una educación “de calidad” y, al mismo tiempo “de equidad” o igualitaria. Resulta difícil —si no imposible— considerar equidad dentro de un sistema basado en la competitividad. “Mientras se intente y persiga una ‘educación de calidad’ (entendida ésta bajo los paradigmas neoliberales) no puede ser posible al mismo tiempo pretender igualdad”. (Valdebenito, 2011, p. 22)

Desde esta lógica neoliberal y competitiva resulta muy difícil superar los desequilibrios y desigualdades educativas ya existentes en el país. Durán (2018) aporta en este mismo sentido al afirmar:

El sistema de medición de la calidad en Chile... refuerza la lógica neoliberal de mercado, presente en el país desde la década de los ochenta, en la que el Estado ejerce el control a través de instrumentos de evaluación que buscan que las instituciones y los actores den cuenta de su desempeño. Esto pone a la evaluación [de la calidad educativa] como un elemento de rendición de cuentas. (p. 87)

Según esta autora, la inclusión de la calidad educativa y su evaluación como elementos centrales en la política educativa del país son expresión de una nueva forma de gestión pública, donde “el Estado no entrega servicios de manera directa, sino que centra su atención en controlar, regular y evaluar la entrega de los mismos por el sector privado” (Durán, 2018, p. 90), a través de un proceso de “rendición de cuentas” de carácter gerencial que termina responsabilizando “a los actores del sistema educativo (profesores y directivos) de los resultados de las evaluaciones” (Durán, 2018, pp. 91-92). Esta rendición de cuentas ante un Estado

evaluador comporta consecuencias negativas, debido a que los resultados de las evaluaciones son públicos y la prensa (haciendo uso de una lógica mercantil) “establece reflexiones superficiales y competenciales al establecer *rankings* [entre los establecimientos educacionales]” (Durán, 2018, p. 93). O, como señala Reyes (2016), la construcción y difusión de estos *rankings* entre las instituciones educativas provoca que, por ejemplo, en el ámbito de la educación superior:

las universidades se esfuerzan por mejorar sus resultados en aquellas dimensiones e indicadores que dan puntos para el ranking. Así, todos los esfuerzos estarán puestos en responder al modelo, descuidando otras áreas, aun cuando estas pueden representar aspectos fundamentales del quehacer universitario, como la docencia, que en la opinión de muchos entrevistados ha quedado rezagada, produciéndose una distorsión en el quehacer de las instituciones. (Reyes, 2016, p. 190)

Además, estos indicadores y rankings de calidad responden a una medición y una graduación de la educación, que es considerada un derecho fundamental. Pero, según observa Valdebenito (2011) “los derechos en cuanto ejercicio de titularidad de una prerrogativa, no son graduables ni ponderables... porque con ello se diría que se tiene más o menos derecho, lo cual es un absurdo” (p. 21). No se trata de un objeto que deba conocerse desde una escala de medición ordinal, sino más bien nominal (el derecho a una educación de calidad se tiene o no se tiene).

Más específicamente y refiriéndose a la prueba SIMCE -que es uno de los principales referentes al referirnos a la calidad en la educación chilena (Valdebenito, 2011)- se cuestiona que este instrumento nacional esté orientado a evaluar un resultado, pero no considere información relevante sobre el proceso, ni sobre valores formativos: socialización, pensamiento crítico, creativo y reflexivo (Herrera y Gómez, 2015; Valdebenito, 2011).

Valdebenito (2011) observa que, a nivel gubernamental, las iniciativas relacionadas con la calidad educativa se apoyen en entidades no estatales o fundaciones que se plantean dentro un mismo paradigma: “el desarrollo y el progreso de la educación como empresa y negocio, adscrita a referentes de competitividad”. De hecho -continúa justificando la autora- estos organismos de

apoyo (como la Fundación Chile, Chile Calidad, o Chile 2020) "no cuentan con expertos en el ámbito educativo ni pedagógico... sino que sus experticias corresponden, más bien, a áreas empresariales, razón por la cual sus soluciones se manifiestan en potenciar aspectos relacionados con la gestión, economía y negocios" (p. 15).

El concepto de "calidad educativa" ha sido funcional -desde esta perspectiva- a un cierto modelo económico, más que a un problema de la educación. Pero, "si se considerara que ésta es un derecho y no un bien de consumo, no habría calidad ni calidades posibles, sino solamente educación" (Valdebenito, 2011, p. 21). Sin embargo, parece difícil oponerse a aquel concepto, porque el uso del término "calidad" funciona como un "escudo de defensa", al poseer el término un privilegio de inmunidad que lo protege de cuestionamientos, tornándolo poderoso e invencible (Valdebenito, 2011). ¿Quién podría cuestionar u oponerse a la consecución de una "educación de calidad"?

En definitiva, desde esta perspectiva crítica, se propone abandonar el uso del término "calidad" aplicado a la educación y "crear un nuevo concepto que responda específicamente a las necesidades dentro del ámbito educativo" (Valdebenito, 2011, p. 22). Se plantea la búsqueda de alternativas que vinculen la educación con la democratización y la justicia social; y más específicamente, con aquellas que respondiendo coherente y comprometidamente ante contextos de desigualdad económica (como en el caso de Chile), relacionen educación con transformación socio-política y social, en el sentido planteado por autores como Fals Borda o Freire (Cavieres, 2014).

Una vez revisadas las diferentes posiciones teóricas y conceptuales en relación con la educación de calidad salta a la vista la falta de referencias respecto al significado que se construye, respecto de esta calidad educativa, por parte de la ciudadanía, con excepción de algún caso puntual (Arancibia y otros, 2012). Es por ello que pasaremos a explorar la representación (imagen) de la educación de calidad que han venido construyendo los/as estudiantes y docentes universitarios chilenos/as. Pero antes resulta necesario revisar el concepto de representación social y la teoría psicosocial que lo sustenta.

## CAPÍTULO 4. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A la larga, lo real tiende a parecerse a nuestras representaciones.*

(Moscovici y Hewstone, 1986, p. 708)

El objeto de nuestra investigación lo constituye un aspecto específico de la “educación de calidad”: su *representación*, construida subjetivamente por estudiantes y docentes universitarios, considerados como los dos actores más directamente involucrados en el proceso educativo. Enfatizamos el aspecto subjetivo y social de estas representaciones construidas desde una misma experiencia práctica compartida y apelamos, en definitiva, a la representación social (RS) como un dispositivo teórico-conceptual y metodológico que nos permitirá enfocar y definir más específicamente nuestro objetivo de estudio: identificar, describir e interpretar las RS de la educación de calidad construidas por estudiantes y docentes universitarios en escuelas de educación y pedagogía chilenas. Es por ello que en este capítulo presentaremos los principales postulados de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), haciendo especial énfasis en la noción de RS, como concepto teórico y como herramienta metodológica. Finalizaremos el capítulo presentando los resultados obtenidos a partir de una revisión bibliográfica del estado del arte respecto de estudios similares al nuestro, desde la TRS.

### 4.1. La teoría de las representaciones sociales (TRS) y su marco onto-epistemológico.

En 1961, Serge Moscovici publica su tesis doctoral con el título “La Psychoanalyse son image et son public” (“El Psicoanálisis, su imagen y su público”). En esta obra comienza a sentar las bases para una Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). A través de ella, Moscovici trata de explicar el conocimiento desde la práctica de la vida cotidiana, un conocimiento desde el “sentido común”, conocimiento espontáneo, ingenuo, socialmente elaborado y compartido a partir de experiencias; conocimiento para la construcción social de una realidad común (Perera,

2003); apelando a una suerte de “epistemología popular” (Alvarado, Botero y Gutierrez, 2008). En palabras de Moscovici y Hewstone (1986):

Una epistemología popular tiene por objeto estudiar un tipo determinado de conocimiento, a saber, el sentido común...

El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo... Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica. (p. 682)

Esta *epistemología popular* aporta ciertas *representaciones* de la gente (sujetos) y de los objetos de conocimiento (Moscovici y Hewstone, 1986), entendiendo *representar* o *representarse* como un acto de pensamiento a través del cual un sujeto se relaciona con un objeto (Valencia, 2007), sea este objeto persona, cosa, evento material, psíquico o social, fenómeno natural, idea, teoría; sea real, imaginario o mítico. Este *pensamiento representativo* es expresión (como proceso y como producto) de la transformación de un conocimiento científico en conocimiento de sentido común. La TRS sistematiza y expresa el cambio de un pensamiento informativo (propio del método científico) a un pensamiento representativo para la práctica cotidiana, desde el sentido común. El primero está construido a través de conceptos y signos, orientado a responder por el “cómo”, utilizando ciertas formas sintácticas disponibles; mientras que el segundo está construido (como veremos más adelante) a través de imágenes y símbolos, orientado a responder al “por qué”, utilizando todas las formas sintácticas disponibles (Moscovici, Hewstone, 1986).

Desde sus planteamientos epistemológicos, la TRS entronca con la tradición que plantea una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento; con una importante influencia de la fenomenología sociológica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y de los planteamientos desde el análisis interpretativo del discurso social (Araya, 2002). De hecho, Moscovici ha reconocido la influencia directa de algunos autores en su propuesta teórica: Emile Durkheim, a partir de su concepto de “representaciones colectivas”; Lucien Lévy-Bruhl y sus planteamientos acerca del “pensamiento primitivo”; Jean Piaget, con su teoría constructivista;

Sigmund Freud, en relación con su teoría de la sexualidad infantil; Wilhelm Wundt desde su propuesta etnopsicológica; así como Gerge H. Mead y su interaccionismo simbólico (Mora, 2002; Rodríguez Salazar, 2007).

Una de las autoras que se ha convertido en referente de la TRS, Denise Jodelet, señala que como saber práctico, las representaciones:

Implican una relación indisoluble entre un sujeto y un objeto. El sujeto es siempre social, por su inscripción en el espacio de relaciones sociales y por su lazo con el otro. Puede tratarse de un individuo o de un colectivo al que se observa desde un punto de vista epistémico, psicológico o pragmático. El objeto puede ser humano (y concernir a uno o más actores sociales) o social (y concernir a un grupo o un colectivo, o a un fenómeno que interese a la vida pública o privada). También puede pertenecer al universo material o ideal. (Jodelet, 2018, párr. 12)

Considerar la representación como proceso epistemológico permite superar la clásica distinción entre sujeto y objeto; este objeto de conocimiento sólo “es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos... una representación siempre es la representación *de algo para alguien* [cursivas añadidas]” (Abric, 1994a, p. 12). La representación permite al sujeto entender la realidad y confiere sentido a sus conductas. En esta línea, podríamos entender que la representación siempre es, también, la representación *de alguien respecto de algo*.

El objeto está inscripto en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad... Pero al mismo tiempo [al representar] se constituye el sujeto. Porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real. (Moscovici, 1979, p. 32)

Es decir, la representación permite al individuo entender la realidad, pero además le aporta sentido a sus conductas y le ayuda a definir un lugar social para sí (Abric, 1994a); se trata de una forma de conocimiento práctico que, desde la experiencia de las personas, sirve para guiar

la lectura y la acción (experiencia práctica) en la realidad cotidiana (Jodelet, 2011). Como afirma esta misma autora, las representaciones sociales constituyen “un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social” (Jodelet, 2000, p. 9).

En este sentido, Abric (1994c) destaca la relación dialéctica entre las representaciones y la práctica social, enmarcada en unas condiciones sociales, históricas y materiales (Abric, 1994c); así, más específicamente: “las representaciones son determinadas por las normas y valores, por la historia del grupo y su memoria colectiva, por sus ‘matrices culturales de interpretación’, también lo son por el conjunto de conductas, pasadas o actuales de los actores sociales...” (Abric, 1994c, p. 213)

En el mismo sentido anterior, Lahlou (2001) enfatiza la puesta en práctica de un *triángulo psicosocial* (*ego, alter, objeto*) en la co-construcción de los grupos y sus objetos; ello supone, según la TRS, un aspecto pragmático (¿qué hacemos?), donde los individuos comparten un sistema de referencia respecto de los objetos que perciben y construyen; y un aspecto social (¿quiénes somos?) donde los individuos construyen su identidad a partir de la interacción con los otros y con los objetos de conocimiento. Ambos aspectos (pragmático y social) interactúan en la construcción histórica de grupos y objetos: “la TRS acepta que el objeto de construcción es un resultado de la interacción entre actores con diferentes perspectivas sociales, históricas y cognitivas: por eso son esencialmente objetos dinámicos”<sup>57</sup> (Lahlou, 2001, p. 137).

En definitiva, desde la TRS se considera que el objeto de conocimiento queda sustituido (representado) por un símbolo, en la mente de los individuos (Maldonado, González y Cajigal, 2019; Materán, 2008); de hecho, uno de los significados de representar es *sustituir a, estar en el lugar de*: “la representación está en una relación de simbolización (y tiene lugar de simbolización) o de interpretación (le asigna un significado). En su relación con el sujeto, la representación tiene una función expresiva y es el producto de una construcción” (Jodelet, 2018, párr. 13).

---

<sup>57</sup> Traducción propia del original: Social Representation Theory accepts that object construction is a result of interaction between actors with different social, historical and cognitive perspectives: this is why they are essentially dynamic objects.

Respecto a este último aspecto, cabe destacar las “dos caras” que se observan desde la TRS en toda representación, donde se destaca una “faz figurativa” y otra “simbólica”. Así, se entiende que la RS está constituida en/desde la relación entre una **imagen** que presenta cierto **significado**. O como lo expresa Moscovici (1979): representación = figura / significado.

Por otro lado, la representación, como construcción simbólica no tiene un carácter individual y estático; al contrario, surge a partir de la interacción social (interpelaciones, intercambios) y deben entenderse, por tanto, como formas de pensamiento constituido y constituyente de las sociedades (Araya, 2002; Knapp, Suárez y Mesa, 2003; Maldonado y otros, 2019; Materán, 2008). Banchs, Agudo y Astorga (2007) ubican, en definitiva, las RS en una interfase psicológico-social, simbólico-real. Ibañez (1988) matiza al respecto:

La RS constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor *constitutivo* de la propia realidad... La RS es un *proceso de construcción de la realidad* y debemos entender esta afirmación en un doble sentido. Primero, en el sentido de que las RS forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. (p. 175)

El propio Moscovici enfatiza este mismo aspecto, al afirmar que “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto”<sup>58</sup> (Moscovici, 1979, p. 39).

En definitiva, la TRS trata de comprender no sólo el universo de lo cognitivo, sino también el de lo simbólico; entendiendo que en este universo simbólico están expresadas emociones, procesos cognitivos y la pertenencia a cierto grupo/colectividad (Di Giacomo, 1987). Es decir, las RS como

---

<sup>58</sup> Aunque es evidente la estrecha relación que la TRS observa entre representación y textualidad, es importante señalar que existen otras formas de manifestación de aquella además de la verbal o discursiva, como sería el caso de las formas icónicas, comportamentales, rituales, artísticas, etc. (Jodelet, 2018)

formas de un conocimiento del sentido común incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos (Araya, 2002; Jovchelovitch, 1996). Algunos/as autores/as han destacado o enfatizado la importancia que tienen específicamente las emociones y los afectos en el proceso representacional. Esta dimensión emocional, aunque imprescindible para comprender cualquier práctica humana de manera holística, ha sido a menudo olvidada por la psicología social (Banchs, 1996; Di Giacomo, 1987; González Rey, 2008; Gutiérrez, 2013; Quispe y Fera, 2016). Banchs (1996) afirma al respecto:

Para nosotros emociones, representaciones y acciones son un todo que se da conjuntamente sin poderlos separar, ni entre ellos mismos ni de las circunstancias del contexto social específico (grupal), del contexto social global (societal) ni del contexto histórico particular (trasfondo cultural) en el cual se producen. (p. 122)

González Rey (2008), desde una perspectiva histórico-cultural vygotkiana, observa que las emociones son inseparables de los procesos simbólicos propios de la subjetividad social y, por tanto, son constitutivas del proceso representacional. Por su parte Gutiérrez (2013) observa que “el estado emocional de una persona determina, en gran parte, la forma en que percibe el mundo y en esa percepción que se tiene del mundo las representaciones sociales juegan un rol fundamental” (p. 17).

A manera de síntesis, cerramos este apartado con los planteamientos de Jodelet (2018), quien considera que la TRS se plantea desde una epistemología del sentido común, desde la experiencia cotidiana, a través de sistemas de significaciones que se originan “en la interacción [social] y en el contacto [de individuos y grupos] con los discursos que circulan en el espacio público” (párr. 9); expresión de los modos de vida sociales que, a su vez, permiten interpretar la realidad y guían la acción; significaciones que “están inscriptas en el lenguaje y en las prácticas y funcionan como un lenguaje, en razón de su función simbólica y de los marcos que proveen para codificar y categorizar lo que puebla el universo de vida” (párr. 9).

## 4.2. La representación social (RS): definición, dimensiones, funciones, proceso de formación.

En su obra seminal de 1961, Moscovici planteaba sus primeras aproximaciones a una posible definición o delimitación del concepto “representación social”, afirmando que se trataba de “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p. 17); pero también se refería a la RS como “un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979, p. 18). Es decir, en estas primeras citas puede ya observarse que el concepto refiere tanto a un *proceso* (de conocimiento dinámico) como a un *producto* (un sistema de valores, nociones y prácticas).

Posteriormente, Jodelet (1986) matiza y desarrolla el concepto en estos mismos dos sentidos al definir las RS, en una primera instancia, como productos o como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos (...); teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Jodelet, 1986, p. 472)

Pero al mismo tiempo, esta autora destaca el componente procesual de la RS, al afirmar que se refiere a:

Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. (Jodelet, 1986, p. 473)

En su definición, Jodelet aporta nuevos aspectos de la RS: su carácter icónico (mediante imágenes), hermeneútico (interpretivo), pragmático (desde/en la cotidianidad práctica), identitario (posiciona socialmente a individuos y grupos) y comunicacional.

Por su parte, Abric (1994a) se refiere a la RS como un “conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central” (p. 71); se trataría, según este autor, de sistemas de interpretación (de “pre-descodificación” de la realidad) a través de los cuales, los individuos se relacionan con su entorno físico y social; sistemas que, por tanto, determinan sus comportamientos y prácticas cotidianas. Es decir, las RS pueden entenderse como “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal” (Jodelet, 1983, citado en Banchs, 1986, p. 28).

Rateau y Lo Mónaco (2013) enfatizan, al igual que Abric, la dimensión cognitiva de las RS: “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social.” (p. 24); sistemas que presentarían, según estos autores, cuatro características fundamentales: estar organizados, ser producidos y compartidos colectivamente y tener una utilidad social.

Jovchelovitch (1996), por su parte, considera que las RS también incluyen una dimensión emocional (además de las cognitiva y pragmática predominantes para la mayoría de autores/as); en su aproximación a la definición del concepto, esta autora enfatiza en la RS sus componentes cognitivo, afectivo y práctico:

representar algo no es la árida construcción de un ‘mapa cognitivo’; es un acto que proviene de personas que piensan y *sienten* [cursivas añadidas], que tienen motivos e intenciones, que tienen una identidad y viven en un mundo social<sup>59</sup> (p. 126).

---

<sup>59</sup> Traducción propia del original: to represent something is not the arid construction of a ‘cognitive map’; it is an act that comes from people who think and feel, who have motives and intentions, who hold an identity and live in a social world.

Terminaremos este conjunto de definiciones de la RS con la que aportan Wagner y Hayes (2011); consideramos que en ella se sintetizan todos aquellos aspectos que nos interesa destacar y utilizar de estas RS como dispositivos teórico-metodológicos. Los autores las describen, simultáneamente, como “contenidos de conocimiento individual” y como “modelos de discurso social”. Así, al considerarla específicamente como *contenido de conocimiento individual*, la RS es una “imagen” (metafórica o icónica) estructurada, cognitiva, afectiva, evaluativa y operativa; referida a fenómenos socialmente relevantes, en la que concuerdan personas que comparten cierta identidad. Pero, al mismo tiempo, como *discurso social* hace referencia al proceso de elaboración de aquella construcción icónica. Un proceso que no se limitaría a la práctica de simples conversaciones al interior de un grupo, sino que también considera fenómenos o instituciones sociales, como es el caso de los medios masivos de comunicación. Un discurso social que no es sólo verbal, sino que también incluye cualquier acción abierta (corporal) que transmita significados a otros actores sociales en un contexto determinado (Wagner y Hayes, 2011).

En síntesis, para los fines de nuestra investigación entenderemos las RS como ciertas formas de conocimiento (consideradas al mismo tiempo como estructuras o productos y también como procesos), construidas y compartidas intersubjetivamente desde el sentido común, a través de las cuáles ciertas personas y/o colectividades interpretan (y actúan en) la realidad cotidiana; unas formas de conocimiento de marcado carácter simbólico (íconos y metáforas), con un contenido cognitivo, afectivo y operativo, referidas a fenómenos u objetos socialmente significativos.

Esta doble acepción de la RS (como estructura/producto o como proceso) ha sido observada por una serie de autores (Banchs, 2000; Valencia, 2007; Vergara, 2008) que destacan dos grandes enfoques, perspectivas o vertientes en la TRS, según se enfatice una u otra de las dos acepciones.

El enfoque *procesual* estaría representado por la Escuela francesa de Altos Estudios en Ciencias Sociales, liderados por Denise Jodelet como continuadora más directa del trabajo de Serge

Moscovici; y también por la Escuela de Ginebra (Suiza), liderada por Willem Doise<sup>60</sup>. Esta perspectiva enfatiza un análisis sociohistórico y cultural desde referentes filosóficos, lingüísticos y sociológicos; optando por una aproximación cualitativa o hermenéutica al objeto de la RS, entendido éste como *instituyente* más que como *instituido* (Araya, 2002), es decir, como construcción dinámica, más que como producto final de la misma. En este sentido, el enfoque plantea una “visión holística, percibe las representaciones sociales como procesos públicos de creación, elaboración, difusión y cambio de conocimiento compartido en el discurso cotidiano de los grupos sociales” (Valencia, 2007, p. 129).

El enfoque *estructural* estaría representado por la escuela francesa de Aix-en-Provence, conformada, entre otros autores por Jean-Claude Abric, Claude Flament, Pascal Moliner, Christian Guimelli, etc. (Rodríguez Salazar, 2007; Urbina y Ovalles, 2018). Desde esta perspectiva se enfatiza el análisis de la estructura de las RS, enfatizando en la dimensión constituida de ésta, para desarrollar explicaciones acerca de las funciones de dicha estructura (Banchs, 2000). Desde este enfoque (observando la RS como objetivación), se enfatiza en ella una estructura cognitiva jerarquizada, donde pueden distinguirse *elementos centrales*, fundamentales para la construcción del objeto representado, para su funcionamiento y conservación; y otros *elementos periféricos*, menos esenciales y más fluctuantes. Es decir, la RS se estructura a partir de un núcleo central, más homogéneo y estable, con elementos del contexto global (social, histórico) asociados a la ideología, normas y valores. Este núcleo conformaría, propiamente, la base común (colectiva) de la RS. Y luego, alrededor de estos elementos nucleares, hallamos un sistema periférico, determinado por contextos individuales específicos (las contingencias cotidianas); con elementos más heterogéneos y flexibles que los centrales. A través de este sistema periférico la RS se vincula (ancla) con la realidad, integrando nuevas informaciones y prácticas diferenciadas; funciona, por tanto, como un dispositivo de integración, adaptación y protección del núcleo central (Abric, 1994a)<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Una presentación más exhaustiva de los autores y autoras que participan en cada uno de estos enfoques puede consultarse en Urbina y Ovalles (2018).

<sup>61</sup> En este sentido, Abric (1994a) identifica específicamente dos funciones esenciales en el núcleo central: una generadora y otra organizadora; por su parte identifica tres funciones en el sistema periférico: de concreción, regulación y defensa.

Desde esta perspectiva estructural se tiende a utilizar -aunque no exclusivamente- una aproximación epistemológica positivista, con metodologías de carácter cuantitativo (Banchs, 2000; Rodríguez Salazar, 2007); en todo caso, coincidimos con Vergara (2008) en cuanto al interés y la necesidad de complementar esta vertiente “objetiva” (y cuantitativa) con análisis comprensivos (hermenéuticos) que permitan interpretar el significado de las estructuras representacionales y sus elementos. Esta complementariedad de carácter interpretativo (a través de una metodología de análisis cualitativo) es muy coherente a la hora de identificar, describir y comprender las dimensiones o elementos constitutivos de cualquier RS.

Moscovici (1979) refiere específicamente la existencia de tres dimensiones o componentes de las RS, a través de ellas se estaría expresando su contenido y sentido. El autor las identifica como:

- **información**, entendida como el conjunto de conocimientos organizados que comparte un grupo o colectividad (sujeto) respecto al objeto representacional.
- **actitud**, presentada como el tipo (favorable/desfavorable) de orientación global del sujeto con respecto al objeto representacional.
- **campo de representación**, entendido como la imagen o modelo que presenta la estructura del contenido concreto de la representación.

La información es el componente cognitivo e incluiría todos aquellos conocimientos, datos o explicaciones que posee el sujeto acerca del objeto de la RS (Mora, 2002; Perera, 2003; Rodríguez Salazar, 2007). La actitud es el componente evaluativo y afectivo, dinamiza y regula las motivaciones y los comportamientos de los sujetos en relación con el objeto representado (Araya, 2002; Ibáñez, 1988; Mora, 2002; Perera, 2003). Por último, el campo de representación (Ibáñez, 1988; Mora, 2002; Perera, 2003) es el componente organizativo a través del que el sujeto ordena y jerarquiza -en cuanto a su centralidad o periferia- los elementos que constituyen

la RS, es decir, todo “el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes [en ella]” (Araya, 2002, p. 41)<sup>62</sup>.

Por otra parte, las funciones que se atribuyen a las RS han sido sistematizadas por diversos autores (Abric, 1994a; Ibáñez, 1988; Perera, 2003) y pueden sintetizarse en las siguientes:

- Cognoscitiva: las RS permiten entender, explicar, interpretar la realidad, integrar novedades; así como también construir “teorías del sentido común”<sup>63</sup>.
- Orientadora: guían comportamientos y prácticas.
- Comunicativa, interpersonal y social: son importantes para la relación intergrupala.
- Identitaria, de grupos y colectividades. Las RS son significativas en los procesos de socialización y control social.
- Justificadora, de posturas, prácticas (discursos), comportamientos. Las RS son legitimadoras de cierto orden social.
- Icónico-simbólica y sustitutiva, al reemplazar la realidad por imágenes y símbolos.

En relación con el origen o surgimiento de las RS, Moscovici (1979) describe su construcción a través de dos mecanismos: “una representación social se elabora de acuerdo con dos procesos fundamentales: *la objetivación y el anclaje*” (p. 75). Pasamos a explicar cada uno de ellos:

**a) La objetivación** permite *hacer realidad* un esquema conceptual, es decir, se duplica una imagen con su contraparte material; como explica el propio autor: “los ‘signos lingüísticos’ se enganchan a ‘estructuras materiales’ (se trata de acoplar la palabra a la cosa)” (Moscovici, 1979, p. 75). A través de este proceso de objetivación lo social se expresa en la representación, se materializan las palabras, se hace concreto lo abstracto (Jodelet, 1986). Con este proceso “asistimos a una ‘cosificación’, incluso una ontologización del concepto que se transforma en un

---

<sup>62</sup> En este conjunto de elementos incluiríamos nosotros, también, las emociones, los sentimientos y los afectos (Banchs, 1996; González Rey, 2008; Gutiérrez, 2013).

<sup>63</sup> Según la expresión de Ibáñez (1988).

elemento, un ser de la realidad” (Ratearu y Lo Mónaco, 2013, p. 29). Ahora bien, la objetivación se realiza a través de tres fases (Jodelet, 1986):

- Una primera, de *construcción selectiva*, en la que se seleccionan, retienen y descontextualizan los elementos considerados significativos para el sujetos, desde posición o pertenencia social (Araya, 2002; Perera, 2003). “La información es sacada del contexto original (ciencia, economía, arte) y pasa a formar parte de los conocimientos del grupo” (Banchs, 2000, p. 37)<sup>64</sup>.

- Una segunda fase, de *esquematización estructurante*, donde el discurso se estructura a través de un esquema figurativo (Araya, 2002; Ibáñez, 1988; Perera, 2003); una estructura expresada mediante imágenes que permiten visualizar lo abstracto y se constituye como sustrato estable de la RS (Banchs, 1986).

- Por último, una tercera fase de *naturalización*, en la que el esquema figurativo adquiere “estatus de evidencia” (Jodelet, 1986), la imagen y sus elementos pierden su carácter simbólico, convirtiéndose en una realidad con existencia propia (Araya, 2002; Perera, 2003). Con ello, “el esquema figurativo adquiere un estatus ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva”... El esquema figurativo pasa a ser la expresión” (Ibáñez, 1988, p. 187).

**b) El anclaje** es entendido como un proceso de expresión o enraizamiento de la representación y su objeto en lo social (Jodelet, 1986). Así, “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979, p. 121). La estructura o esquema figurativo (objetivado) se convierte en marco de referencia para leer, comprender y actuar sobre la realidad (Araya, 2002; Banchs, 1986; Jodelet, 1986; Valencia, 2007). De esta manera, “el nuevo objeto va a ser asimilado a formas ya conocidas, categorías familiares. Va, al mismo tiempo, a inscribirse en una red de significaciones ya presente” (Rateau y Lo Mónaco, 2013, p. 29). Ibáñez (1988), utilizando conceptos piagetianos, se refiere al anclaje como un proceso de “acomodación” que acompaña al anterior proceso de “asimilación” que fue la

---

<sup>64</sup> Este proceso de construcción selectiva permite la retención de ciertos elementos de información sobre otros, adaptando los nuevos a los que ya se poseen; todo ello es muy similar a lo que Jean Piaget describió como proceso de *asimilación* (Ibáñez, 1988).

objetivación. Jodelet (1986) sintetiza las funciones del anclaje en tres: interpretación de la realidad, integración de la novedad, orientación de las conductas y de las relaciones sociales.

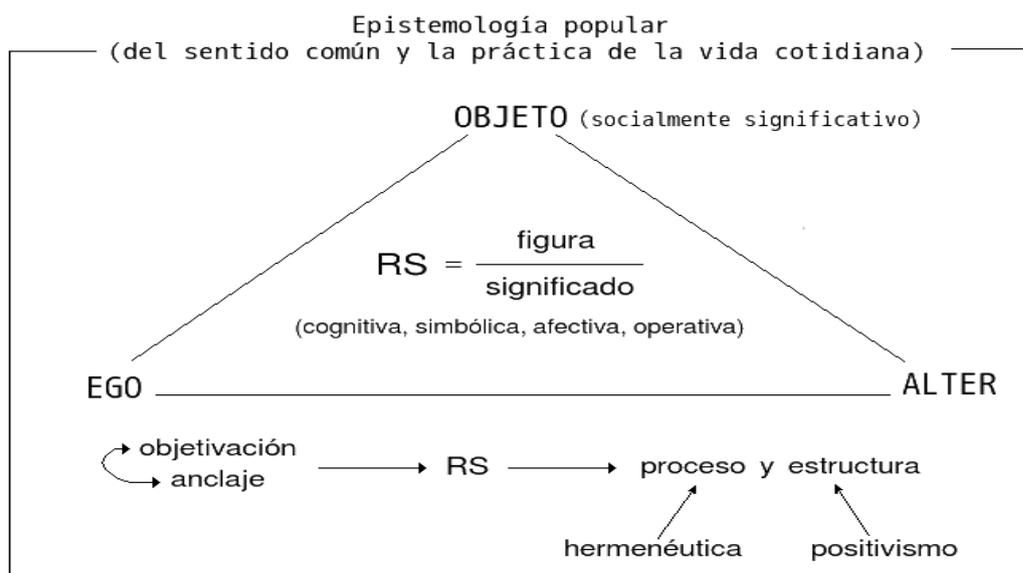
Ambos procesos (anclaje y objetivación) están vinculados dialécticamente: “la objetivación da cuenta de cómo la información se transforma en una imagen-representación, y el anclaje da cuenta de cómo esta imagen es modulada y utilizada en beneficio de los grupos” (Valencia, 2007, p. 66). Ambos procesos se retroalimentan (Banchs, 1986) y permiten explicar la permanente sucesión de dinámicas de formación-transformación; así lo expresa Perera (2003):

... lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante. (p. 25)

A través del esquema que se presenta en la Figura 2, se sintetizan los principales aspectos a tener en cuenta en el concepto de RS.

## Figura 2

*Síntesis de los principales aspectos a considerar en el concepto de RS*



Fuente: elaboración propia.

La RS se plantea desde una motivación epistemológica popular; se conceptualiza desde la práctica cotidiana y el sentido común. Toda RS se construye intersubjetivamente, a partir del triángulo psicosocial (ego, objeto, alter). Es decir, se trata de una construcción de alguien (sujeto) con respecto a algo (objeto). En esta construcción se hallan componentes cognitivos, simbólicos, afectivos y operativos (para una acción práctica). Toda RS se origina a través de la relación dialéctica de dos procesos: objetivación y anclaje. En el uso de la RS como dispositivo teórico-metodológico han predominado dos perspectivas: estructural (a través de un análisis positivista) o procesual (a través de un análisis hermenéutico). En el caso de nuestra investigación, condicionados por los objetivos, hemos optado por articular ambas perspectivas.

Este concepto de RS es muy similar a una serie de otros conceptos, utilizados en los ámbitos psicosocial y sociológico, con los que no debe confundirse. En este sentido, es fundamental aplicar un análisis diferencial que permita distinguir RS de los más cercanos, como son: opinión, imagen, percepción social, estereotipo, actitud, ideología o habitus. Este análisis se presenta a continuación.

La diferencia de la RS con respecto a la *opinión* radica fundamentalmente en que esta última refiere específicamente a una toma de posición individual (a menudo poco estable) respecto de cierto problema controvertido; se trata en este caso, a diferencia de la RS, de una reacción individual (respuesta) ante un objeto que se le presenta al sujeto ya construido, desde fuera (Moscovici, 1979). En las opiniones no se considera el contexto ni el proceso de producción social de las mismas (Banchs, 1986), como en las RS.

Por otra parte, la diferencia principal de la RS respecto a la *imagen*, estriba en que esta última es una reproducción pasiva (reflejo interno) de un objeto externo al sujeto. Como veíamos anteriormente, la representación no se construye ni concibe desde esta separación sujeto-objeto (Araya, 2002; Mora, 2002; Moscovici, 1979).

Por otro lado, la *percepción social* refiere un proceso de procesamiento de la información, un proceso mediador entre el estímulo (exterior al sujeto) y el concepto construido. La RS no es concebida como instancia intermediaria (Banchs, 1986).

Por su parte, denominamos *estereotipos* a los productos de una categorización del objeto a través de atributos específicos. Al contrario del dinamismo característico de las RS, los estereotipos son rígidos (Banchs, 1986).

Al igual que ocurría con la opinión, la *actitud* se define como una “preparación de/para la acción”, asociada especialmente con una respuesta (Moscovici, 1979). Se trata de uno de los componentes de toda RS. A diferencia de ésta, la actitud supone la preexistencia de un objeto “construido” de antemano, hacia el cual se reacciona, según la disposición interna que presente el individuo hacia él (Araya, 2002, p. 45).

A diferencia de la RS, que siempre está referida a un objeto particular y específico, la *ideología* trata sobre clases de objetos y se refiere más bien a concepciones del mundo. Mientras aquella sirve, como veíamos, para interpretar y orientar las conductas de los sujetos ante fenómenos novedosos, la ideología tiene por función básica legitimar formas de dominación, ocultando su naturaleza (Castorina y Barreiro, 2006). Ésta presenta un nivel conceptual de mayor generalidad, enmarcando las condiciones y restricciones cognitivas, normativas, valóricas de la construcción de la RS (Rouquette, 2013).

Por último, la RS (de carácter psicosocial) debe diferenciarse del concepto sociológico de *habitus*. Éste se adquiere a lo largo del proceso de socialización, desde la práctica de unas relaciones sociales (enmarcadas históricamente) que trascienden al individuo; el mundo se le aparece como evidente al sujeto implicado en estas prácticas sociales, porque se halla inmerso en él, constituye su hábitat. Además, el hábitus opera como marco interpretativo general respecto de fenómenos sociales genéricos, mientras la RS se orienta a temas (objetos) específicos. Por último, aquel sólo se modifica a partir de cambios en las condiciones sociales, mientras que la RS puede transformarse junto con cambios coyunturales que afecten la cotidianidad político-social del grupo (Castorina y Barreiro, 2012).

### 4.3. Metodologías para la investigación de las representaciones sociales (RS).

Los estudios acerca de RS utilizan una metodología de investigación que persigue, fundamentalmente, tres objetivos: identificar los elementos constitutivos de la representación, descubrir la organización de estos elementos y comprender el significado de los mismos (Abric, 1994b). En este sentido, lo habitual ha sido, en primer lugar, recopilar todo tipo de material discursivo: transcripción de entrevistas, respuestas a cuestionarios, registro de observaciones, documentos varios (literarios, periodísticos, políticos, sociales, educativos, etnográficos), etc. (Ibáñez, 1988). Y, en segundo lugar, someter los datos obtenidos a distintas técnicas de análisis: técnicas estadísticas, análisis de contenido, análisis del discurso. Como veremos, el uso de uno u otro método dependerá fundamentalmente del objetivo de la investigación y del enfoque teórico desde el cual se concibe la RS (Rateau y Lo Mónaco, 2013). Como indicábamos anteriormente, se han distinguido dos enfoques predominantes en la TRS: el procesual y el estructural.

El enfoque procesual se plantea desde presupuestos epistemológicos construccionistas, “entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2000, p. 6). Es por ello que, en este caso, las estrategias metodológicas tienden a ser hermenéutico-comprensivas, enfocadas en interpretar los aspectos significantes del objeto de estudio, considerando especialmente sus vinculaciones socio-históricas y culturales. Desde este enfoque es común utilizar una *triangulación* de distintas técnicas de *producción* de datos de carácter cualitativo (observación etnográfica, entrevista en profundidad, grupo focal, análisis documental). En este caso, los procedimientos de análisis de los datos responden al objetivo hermenéutico de interpretar aspectos significantes del objeto de la RS, aplicándose para ello algún tipo de análisis del discurso.

Por su parte, el enfoque estructural plantea unos objetivos de investigación desde presupuestos epistemológicos positivistas, orientados al análisis del contenido y la estructura de una RS, así como a la explicación de las funciones de dicha estructura (Banchs, 2000). En conformidad con ello, las estrategias metodológicas tienden a tener una formalidad analítico-explicativa. Las

técnicas de *recolección* de datos tienden a ser de carácter cuantitativo (cuestionario, encuesta, test, diseños experimentales). Y los procedimientos de análisis de datos, respondiendo en coherencia a los objetivos referidos, acostumbran a consistir en análisis estadísticos (uni o multivariados), análisis lexicométricos o análisis cuantitativos del contenido textual (Cárdenas, 2008; Guimelli, Deschamps, Piermattéo y Lo Mónaco, 2014; Lo Mónaco, Piermattéo, Guimelli y Abric, 2012). No obstante, para Abric (1994b) no existiría una estrategia metodológica única que permita el análisis de una RS, si no que más bien se necesita utilizar un *acercamiento pluri-metodológico*, a través del cual pueda responderse a los objetivos generales (genéricos) de cualquier estudio en RS.

Este acercamiento pluri-metodológico será el que utilizaremos en nuestro estudio. Nuestros objetivos de investigación se corresponden con bastante exactitud con los planteados por Abric (1994b). Así, para responder a los primeros dos objetivos (recolección de los elementos que constituyen la RS e identificación de su estructura organizativa) utilizaremos fundamentalmente un *método de asociación de palabras* (a través de evocaciones libres) y un análisis *lexicométrico*; mientras que para responder al tercer objetivo (interpretación del significado de los elementos y la estructura identificada) aplicaremos una *encuesta* que permita obtener los relatos de nuestros sujetos de análisis. A dichos relatos les aplicaremos un *análisis interpretativo (hermenéutico) de contenido*. Todas estas técnicas serán descritas en el siguiente capítulo.

#### **4.4. La RS como dispositivo teórico-metodológico en la investigación educativa.**

Según Jodelet (2000, 2011), la TRS ha tenido muy buena recepción en áreas donde se investigan fenómenos o sistemas complejos, en cuanto a la multiplicidad de niveles desde los cuales son abordados (individual, interindividual, organizacional, institucional, político, cultural), como es el caso de la educación. De hecho, la autora recuerda que Moscovici definió la educación como una teoría práctica (entre el arte y la ciencia); y ello refleja el parentesco que guardaría con la RS. Más específicamente, las RS -como expresión ideológica, moral, política- influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a través de ellos, en la producción de una determinada cultura. De ahí que la autora concluya: “el campo de la educación aparece como

uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías" (Jodelet, 2011, p. 141).

En este mismo sentido se refieren Fernández y Hernández (2005) al destacar la importancia de las RS en el ámbito educativo, erigiéndose como universos simbólicos para las personas que constituyen las comunidades educativas y tornándose fundamentales en el proceso de construcción de su realidad social. En definitiva, la investigación a través de las RS permiten conocer los significados de sentido necesarios para comprender, orientarse y actuar en el ámbito educativo:

Las representaciones sociales como expresiones de la vida cotidiana de la escuela, en la cual se gestan los procesos educativos, constituyen valiosas oportunidades de investigación educativa que permitirán el reconocimiento del otro como otro, como individuo singular que ha construido representaciones que significan y resignifican su vida, que se reencuentra en un tiempo y un espacio [educativo]. (Fernández y Hernández, 2005, p. 28).

Mireles (2011), desde el contexto educativo mexicano, destaca que la propuesta teórico-metodológica de la RS ha sido un aporte en la exploración del pensamiento ordinario de los actores educativos, desde contextos específicos y acerca de objetos diversos: profesión docente, excelencia académica de estudiantes de posgrado, evaluación de desempeño docente. Esta estrategia específica de investigación -según la autora- permite impugnar posiciones *reproduccionistas* y *deterministas* respecto de la educación, negadoras de las dimensiones simbólica y subjetiva existentes en este ámbito. Desde este mismo contexto geográfico, Piña y Cuevas (2004) concluyen que "el estudio de las RS de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos" (p. 109).

Refiriéndose específicamente al contexto latinoamericano, Urbina y Ovalles (2018) destacan, a través de una revisión sistemática, el gran aporte que ha tenido la TRS en el ámbito de las ciencias sociales y específicamente en el educativo.

En Latinoamérica se han realizado diversos estudios referidos a RS en estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades (Aguado, Aguilar y González 2009; Cuevas, 2016; Gutiérrez, 2012; Perera, 2003). En Chile destacamos, especialmente, el estudio de Arancibia y otros (2012) que mencionábamos anteriormente acerca de la RS de equidad y calidad educativa entre estudiantes universitarios de educación básica. Así mismo, destacamos un análisis de la RS sobre la calidad educativa en los discursos de medios escritos durante el conflicto estudiantil de 2011 (Cerdeira y Opazo, 2013). En el próximo capítulo presentaremos en detalle los aportes de estas dos investigaciones.

En definitiva, coincidimos con Mireles (2011) al considerar que la RS, como dispositivo teórico y metodológico aplicado a la investigación en el ámbito educativo permite abordar su complejidad subjetiva y social, considerando a sus actores (en nuestro caso estudiantes y docentes) como *sujetos dinámicos*. Las RS se constituyen, entonces, como un buen recurso para explorar construcciones del sentido común acerca de cierto objeto de estudio (concepto, fenómeno o práctica), en nuestro caso la “educación de calidad”; constituyéndose como un recurso que aporta a la reflexión y mejora de la actividad educativa desde “el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares” (Castorina y Barreiro, 2012, p. 34).

En el capítulo siguiente se presentará más específicamente cuáles fueron las estrategias metodológicas y las técnicas concretas que este dispositivo aportó para nuestro proceso de investigación. Pero antes expondremos el resultado obtenido a partir de nuestra revisión del estado del arte, respecto a la existencia de posibles estudios similares al nuestro.

#### **4.5. RS y educación de calidad. Una revisión del estado del arte.**

Con el objetivo de obtener una revisión lo más exhaustiva posible del estado del arte respecto de nuestro problema de investigación, realizamos una búsqueda bibliográfica de estudios o investigaciones empíricas que al respecto se hayan publicado en el ámbito internacional. Esta revisión bibliográfica la efectuamos considerando para ello las principales bases de datos en las áreas de la educación y la psicología. Quisimos añadir el ámbito psicológico al educativo, dado

que nuestro dispositivo teórico-metodológico se originó y se ha venido utilizando en investigaciones desde dicho ámbito disciplinar.

En concreto, realizamos una búsqueda bibliográfica utilizando la lógica booleana con las palabras clave “representación”, “social”, “educación” y “calidad” y sus correspondientes términos en inglés (*representation, social, education, quality*). Ésta se focalizó temporalmente en la última década: documentos académicos publicados a partir de 2010. Las bases de datos que consideramos para nuestra pesquisa fueron las siguientes: APA PsycArticles, APA PsycInfo, Dialnet Plus, Directory of Open Acces Journals, EBSCO, ERIC, JoVE Journals, JSTOR Journals, ProQuest, PSICODOC, SciELO, ScienceDirect, Scopus, Social Science Citation Index, TDX, Teacher Reference Center, WoS.

Como resultado de la búsqueda anterior, tan sólo se hallaron tres documentos referidos a investigaciones cuyo objeto de estudio fuera la RS educación de calidad (o calidad educativa). Dos de estas investigaciones fueron contextualizadas en Chile (Arancibia y otros, 2012; Cerda y Opazo, 2013), mientras que una tercera se realizó en Colombia (Rodríguez y Meza, 2018). Se trata como vemos de estudios recientes, lo que da cuenta de la actualidad que mantiene la RS como dispositivo teórico-metodológico; y también del interés investigativo que aún existe respecto de nuestro problema y objeto de estudio, aunque su expresión sea mínima si consideramos el bajo número encontrado. Expondremos a continuación los principales aportes de cada una de ellas.

Arancibia y otros (2012) indagan en la RS de estudiantes de pedagogía como una manera de acceder a elementos simbólicos de la calidad y la equidad educativas en Chile. Para ello realizaron tres entrevistas grupales a un total de 16 estudiantes universitarios de Pedagogía General Básica, tanto en instituciones estatales como privadas. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la Teoría Fundamentada, concluyéndose en primer lugar que la calidad y la equidad se conciben, en el ámbito educativo, estrechamente vinculadas. Así mismo, las autoras destacan la identificación de la educación con el aprendizaje de contenidos por parte de los/as estudiantes, enfatizándose que éste sería responsabilidad de los/as docentes, quienes también están a cargo de transmitirles valores. Para los/as universitarios de instituciones privadas, la

educación tiene un carácter marcadamente instrumental y económico (consecución de metas curriculares y formación de capital humano), destacándose en este caso las dimensiones de la eficacia y la eficiencia; mientras que los/as universitarios de instituciones estatales enfatizan una educación para el desarrollo humano, enfocándose y destacando el respeto de los derechos fundamentales, como la equidad. Otra de las conclusiones de las autoras es que, aunque los futuros profesores consideren explícitamente a los estudiantes como actores principales del proceso educativo, sin embargo implícitamente los describen pasivos y dependientes de las prácticas docentes (presentan el rol docente como un rol materno). Otros actores, como directivos o paradocentes cumplirían un rol de acompañamiento y asesoría. Los/as entrevistados destacan el rol del Estado como máximo responsable de asegurar la calidad y equidad educativas. Así mismo, destacan la contribución que tendrían la educación y formación recibidas para una futura movilidad social; argumentándose que el acceso equitativo a esta movilidad social exige que la educación sea gratuita. Las autoras señalan que la RS de calidad y equidad educativas están asociadas a las trayectorias vitales, posición en la estructura social (nivel socio-económico) e ideología de los estudiantes que participaron en el estudio.

Cerda y Opazo (2013) investigaron las RS para comprender el significado de la calidad educativa a partir de los discursos aparecidos en la prensa escrita chilena, durante los meses de conflicto estudiantil del año 2011. Para ello seleccionaron 29 noticias en distintos medios escritos, que fueron posteriormente analizadas según la Teoría Fundamentada. Este análisis permitió a los autores identificar tres niveles discursivos en la RS de la calidad educativa: uno evaluativo (coincidiendo y concluyendo una insuficiente o deficiente educación en el país), un segundo nivel estratégico-pragmático que se focalizaba en garantizar un financiamiento adecuado; y un último nivel discursivo de carácter ideológico y normativo, con principios y aspiraciones asociados con la educación de calidad, destacándose en este caso la igualdad y la gratuidad.

Rodríguez y Meza (2018) realizaron en Cartagena de Indias (Colombia) una investigación para indagar acerca de la RS de Calidad Educativa que poseen docentes y directivos, en instituciones educativas de educación básica y media. Para ello aplicaron una serie de técnicas de recolección de datos (cuestionario, carta de Jacobi y entrevista semi-

estructurada) a 66 personas (49 docentes y 17 directivos/as). Los datos obtenidos fueron analizados mediante la Teoría Fundamentada. Entre los resultados obtenidos, los autores destacan, en primer lugar al maestro (profesor) como figura definitoria del concepto de calidad educativa, enfatizando su imagen de formador-salvador, guía, orientador y responsable de que los estudiantes obtengan conocimiento. En este mismo sentido, el empoderamiento y compromiso de este profesor son determinantes para una educación de calidad que forme a los estudiantes y permita que éstos afronten un mundo globalizado. Se destaca también la necesidad de un instrumento que permita evaluar, según ciertos estándares, los resultados del proceso educativo (al mismo tiempo, contradictoriamente, se considera que estos instrumentos debieran aplicarse en forma diferenciada según las particularidades de cada institución). Otro de los elementos destacados en la RS de la calidad educativa es la comunidad, destacándose especialmente la participación de los progenitores en la formación de sus hijos/as; también se reconoce la importancia que participen todos los estamentos políticos a nivel local (regional y nacional). En síntesis, se destacan una serie de factores que favorecen la calidad educativa: responsabilidad de la familia, cualificación de los docentes, trabajo en equipo, efectividad, infraestructura, ambiente de aprendizaje, herramientas tecnológicas y adecuado manejo de la convivencia. Todo ello constituye un contenido semántico de la RS asociado con una orientación positiva hacia la calidad educativa, entendida como proceso educativo ideal. Los autores reconocen que la concepción acerca de la calidad educativa ha pasado por diferentes etapas: al inicio el interés fue sólo académico, pasó por una etapa en la que predominó el carácter “productivo y capitalista” que impuso criterios tecnicistas a la educación; y actualmente predomina una visión etnoeducativa, donde la educación de calidad es compromiso social. Al respecto enfatizan que estas distintas concepciones de la calidad están directamente relacionadas con la idea que se tenga de educación. La ideología de cada sujeto (su “tendencia liberal, moderada, progresista o marxista”) se corresponderá con una específica concepción de la educación y de la calidad.

Las tres investigaciones referidas presentan algunos elementos en común que consideramos importante destacar. En primer lugar todas ellas se refieren al contexto latinoamericano, más concretamente se plantean desde Sudamérica; este hecho da cuenta

del interés que presenta nuestro particular problema de investigación desde una región geográfica mundial específica. Además, las tres investigaciones abordan el estudio de la RS a través de metodologías cualitativas y utilizan la Teoría Fundamentada como dispositivo teórico-metodológico de análisis. En cuanto a los aspectos identificados en la definición de la RS, los tres estudios destacan y enfatizan la importancia de la dimensión ideológica que estaría condicionando una cierta concepción de la educación y de la calidad educativa.

Nuestra búsqueda bibliográfica también aportó como resultado el hallazgo de otros dos documentos que consideramos importante destacar, dada su estrecha relación con nuestro objeto de estudio, aunque no se ajustan estrictamente al mismo. El primero de ellos es un estudio de Cardoso, Santiago y Sarrico (2012) a través del que abordaron la RS que respecto a la “evaluación de la calidad universitaria” han construido los estudiantes universitarios portugueses. Para ello entrevistaron a 109 estudiantes de dos universidades públicas del país lusitano. A los datos obtenidos les aplicaron un análisis cualitativo de contenido. Los resultados muestran que en la RS de los estudiantes (asumidos como clientes) predomina una concepción instrumental de la educación superior, con un discurso mercantil y gerencial en la RS del proceso evaluativo que serviría para aumentar la calidad y responsabilidad social de las universidades, a través de la “diferenciación, estratificación y competencia interinstitucional”.

Por último, en un estudio acerca de la RS del “buen profesor” (Cándido, de Assis, Ferreira y de Souza, 2014) se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas a 294 estudiantes universitarios/as brasileños/a. Posteriormente, un análisis cualitativo de contenido sobre los datos obtenidos permitió identificar dos discursos emergentes principales: uno focalizado en aspectos técnicos y didácticos del docente (motivación, conocimiento técnico, compromiso); y otro referido al profesor y su proceso de interacción con el alumno (atributos personales positivos, preocupación por el futuro de los estudiantes).

En suma, la bibliografía hallada a partir de la pesquisa indicada y en relación con nuestro problema de investigación, se limitaría a estas cinco investigaciones que referenciamos.

Ello confirma y legitima nuestra consideración respecto al tipo de investigación, de carácter exploratorio, que aquí estamos presentando. En este sentido, en el próximo capítulo se exponen sus principales aspectos metodológicos.



## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

En este capítulo se presentarán las características y procesos más importantes en relación con la metodología utilizada en la investigación. A partir de la exposición de sus objetivos, como expresión concreta y operativa de la *problematización*, se plantearán algunas reflexiones acerca del fundamento onto-epistemológico de ésta. Todo ello desembocará en la descripción de nuestro diseño metodológico. Se describirán la población de referencia y la muestra de estudio, así como el procedimiento de muestreo utilizado.

Posteriormente se presentará nuestro instrumento de recolección de datos, dando cuenta de sus características y contenido; seguidamente se describirá el procedimiento utilizado durante este proceso de recolección. Así mismo, se presentarán las técnicas, herramientas y procedimientos de análisis aplicados a cada uno de los diversos tipos de datos.

Por último, concluiremos el capítulo planteando algunas reflexiones que reservamos intencionalmente para el final, dada su significación y relevancia: el cumplimiento del rigor (calidad) metodológico, el carácter parsimonioso de la metodología empleada y las consideraciones éticas asumidas en la investigación.

### **5.1. Objetivos de la investigación.**

El proceso de investigación se planificó y orientó a partir de dos objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos que se presentan a continuación:

Objetivo general 1: describir el contenido y la estructura de la representación social “educación de calidad” que han construido estudiantes y docentes de escuelas universitarias de educación en Chile.

Objetivo específico 1.1.: identificar los elementos asociados por estudiantes y docentes con el concepto “educación de calidad”.

Objetivo específico 1.2.: describir las relaciones que presentan entre sí los elementos asociados por estudiantes y docentes con el concepto “educación de calidad”.

Objetivo específico 1.3.: analizar si existen diferencias, en cuanto al contenido y estructura de la representación social “educación de calidad”, entre estudiantes y docentes o entre diferentes grupos de personas según sus características sociodemográficas, socio-económicas, académicas, ideológicas.

Objetivo general 2: comprender e interpretar el significado y sentido de la representación social “educación de calidad” construida por estudiantes y docentes de escuelas universitarias de educación en Chile.

Objetivo específico 2.1.: identificar los campos semánticos existentes en el discurso de estudiantes y docentes acerca de la “educación de calidad”.

Objetivo específico 2.2.: describir la relación que presentan entre sí los campos semánticos identificados, al referirse al concepto “educación de calidad”.

Objetivo específico 2.3.: interpretar el sentido de la “educación de calidad” en el discurso de estudiantes y docentes, situado en el contexto universitario chileno.

Todos estos objetivos se plantearon con una intencionalidad exploratoria, es por ello que no se formularon hipótesis de investigación.

## **5.2. Tipo de enfoque y de diseño metodológico.**

Todo proceso de investigación se inicia a partir de una reflexión y una pregunta. El acto de preguntar (o preguntarse) es el primer paso en la construcción de nuestro objeto de estudio

(Tezanos, 2002). Independientemente que se tenga conciencia de ello o no, el acto de preguntar(se) constituye un momento y una dimensión onto-epistemológicos del proceso de investigación. Es un momento ontológico porque con nuestra pregunta definimos la naturaleza o esencia de nuestro objeto de estudio; y también epistemológico, porque al preguntar conformamos una manera de relacionarnos con este objeto de estudio, una forma de conocerlo, quedan expuestas (explícita o implícitamente) nuestras intenciones (por qué conocerlo, para qué conocerlo, desde/para quién conocerlo). En definitiva, esta dimensión onto-epistemológica condiciona (y constituye) nuestra manera de preguntar, de formular nuestro problema y objetivos de investigación. A su vez, esta dimensión o momento onto-epistemológico condiciona los momentos metodológico y técnico-instrumental posteriores; es decir, el diseño metodológico responderá coherentemente a la perspectiva o posición que se asuma en este primer momento (Calventus, 2000). En este sentido, coincidimos con Miles y Huberman (1994) que resulta saludable que el investigador o investigadora expliciten, a priori, su postura onto-epistemológica.

En nuestra investigación se plantean dos objetivos generales, desde dos perspectivas onto-epistemológicas distintas. Para responder al primero de ellos (describir el contenido y la estructura de la RS educación de calidad) se asumió un punto de vista cercano al postpositivismo; para responder al segundo (comprender e interpretar el significado y sentido de esta RS) se asumió una perspectiva más enmarcada en un cierto *interpretativismo hermenéutico* (Creswell, 2003).

Desde el postpositivismo se asume un mayor realismo ontológico, considerándose que la realidad es objetiva, aunque su aprehensión sólo pueda conseguirse en forma imperfecta y probabilística. La objetividad (neutralidad y distanciamiento del investigador) se convierte así en uno de los criterios de calidad de cualquier investigación (Guba y Lincoln, 1994). En este caso, a diferencia de la visión hermenéutica más holística, se conoce la realidad atomizándola (fragmentándola), a través de cierto proceso de formalización externo que la estructura y cosifica (reifica), convirtiéndola en un conjunto de datos (Calventus, 2000). Así, se plantea que “los datos, la evidencia y las consideraciones racionales dan forma al conocimiento”<sup>65</sup> (Miles y Huberman,

---

<sup>65</sup> Traducción propia del original: “Data, evidence, and rational considerations shape knowledge.”

1994, p. 7); asumiéndose cierto “realismo trascendental”<sup>66</sup>, desde donde consideramos que “los fenómenos sociales existen no sólo en la mente sino también en el mundo objetivo, y que entre ellos se hallan algunas relaciones legítimas y razonablemente estables”<sup>67</sup> (Miles y Huberman, 1994, p. 4).

Sin embargo, al plantear el segundo objetivo de investigación asumimos una perspectiva onto-epistemológica interpretativa y hermenéutica, muy distinta a la anterior. En este caso presuponemos que todo conocimiento es un producto social e histórico, por tanto, subjetivo; y donde el significado está en el centro de la estructura social (Miles y Huberman, 1994). Tal y como argumentan estos autores: “los significados e intenciones humanas se elaboran dentro de los marcos de estas estructuras sociales, estructuras que son invisibles, no obstante reales”<sup>68</sup> (p. 4). La interpretación de estos significados es un ejercicio holístico, integral que pretende comprender el sentido global de la realidad u objeto de estudio (Calventus, 2000).

Llegados a este punto, seguimos las indicaciones que propone Crotty (1998, citado en Creswell, 2003) para determinar el diseño metodológico de investigación más adecuado a nuestros objetivos generales. El autor propone responder a cuatro preguntas en relación a: (1) la perspectiva epistemológica, (2) el enfoque teórico-filosófico que subyace detrás de las preguntas de investigación, (3) la estrategia metodológica o plan de acción y (4) las técnicas y procedimientos (de recolección y análisis de datos o información). En la Tabla 3 se describen las características del diseño metodológico que se corresponden con cada objetivo de investigación, en relación con diversas dimensiones de análisis.

---

<sup>66</sup> Thomas (2006) se refiere a ella como “realismo crítico”.

<sup>67</sup> Traducción propia del original: “... social phenomena exist not only in the mind but also in the objective world - and that some lawful and reasonably stable relationships are to be found among them.”

<sup>68</sup> Traducción propia del original: “human meanings and intentions are worked out within the frameworks of these social structures -structures that are invisible but nonetheless real”.

**Tabla 3.***Descripción del diseño metodológico a partir los objetivos generales*

<b>Dimensión de análisis</b>	<b>Objetivo General 1</b>	<b>Objetivo General 2</b>
Perspectiva epistemológica	Objetivismo	Subjetivismo
Enfoque teórico-filosófico	Postpositivismo	Interpretativismo
Modalidad de investigación	Exploratoria-Descriptiva	Exploratoria-Descriptiva
Estrategia metodológica	Investigación de encuestas	Investigación de encuestas
Técnica de recogida de datos	Cuestionario (preguntas cerradas y abiertas)	Cuestionario (preguntas abiertas)
Diseño metodológico	Cuantitativo	Cualitativo

Fuente: Crotty (1998, citado en Creswell, 2003).

Como se indicó, el primero de nuestros objetivos generales se plantea desde una perspectiva epistemológica objetivista, enmarcada en un enfoque filosófico postpositivista. Para responder al mismo se optó por la estrategia metodológica de encuestas, a través de la aplicación de cuestionarios que, como se verá posteriormente, presentan tanto preguntas cerradas como abiertas. El diseño metodológico que corresponde aplicar en este caso es cuantitativo, a través de un proceso investigativo exploratorio-descriptivo, transversal en el tiempo y con datos primarios.

Por su parte, el segundo objetivo general está planteado desde una perspectiva epistemológica subjetivista, enmarcada en un enfoque interpretativo. Para responder a este objetivo se aprovechó la misma estrategia metodológica de encuestas, aunque en este caso utilizando una pregunta abierta del cuestionario. El diseño metodológico que corresponde aplicar en este caso es cualitativo, a través de un proceso investigativo con características coincidentes con las señaladas para el primer objetivo (exploratorio-descriptivo, transversal, con datos primarios).

En definitiva, considerando la sistematización que plantea Creswell (2003) y para responder a ambos objetivos generales, utilizamos un diseño metodológico mixto, con procedimientos concurrentes en los que convergen datos cuantitativos y cualitativos. En este tipo de diseños: "el

investigador recopila ambas formas de datos al mismo tiempo durante el estudio y luego integra la información en la interpretación de los resultados generales”<sup>69</sup> (Creswell, 2003, p. 16). En nuestro caso, los resultados son aportados tanto por análisis estadísticos como por análisis textuales.

Cada uno de estos procedimientos metodológicos, técnicas y procedimientos (tanto de recolección como de análisis de los datos) se describen en próximos apartados de este mismo capítulo.

### **5.3. Contexto de referencia: descripción de la población.**

El contexto referencial de nuestra investigación lo constituyen las universidades chilenas. Se trata de un contexto heterogéneo y complejo<sup>70</sup>, cuando tratamos de clasificarlo o tipificarlo para conseguir una descripción del mismo. En nuestro caso, nos basaremos en la clasificación que ocupan OCDE-BM (2009) en su informe acerca de la educación superior en Chile, puesto que nos parece una propuesta sencilla que ordena y categoriza las diversas instituciones universitarias, al mismo tiempo que da cuenta de sus distintos significados y sentidos sociales. En dicho informe se distinguen dos grandes grupos de universidades: (1) tradicionales (que reciben fondos públicos directos) y (2) privadas (creadas a partir de 1980 por el sector privado). A su vez, en nuestra clasificación, distinguiremos dos tipos de universidades tradicionales: las de propiedad estatal y las de propiedad privada. En definitiva, las 58 universidades que existen actualmente en Chile fueron agrupadas en las tres categorías que presentamos en la Tabla 4.

---

<sup>69</sup> Traducción propia del original: “In this design, the investigator collects both forms of data at the same time during the study and then integrates the information in the interpretation of the overall results.”

<sup>70</sup> “Entre las categorías más habituales con que se ha agrupado a los planteles universitarios están las siguientes: universidades tradicionales (que reciben aportes directos del Estado), universidades derivadas (planteles originados esencialmente de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, a partir de 1981), universidades privadas (creadas a partir del año 1981), universidades públicas (haciéndolas equivalentes a las de propiedad estatal), universidades del Consejo de Rectores.” (Parada, 2010, p. 184).

Tabla 4

*Clasificación de las universidades actualmente existentes en Chile*

<b>U. tradicionales estatales</b>	<b>U. tradicionales privadas</b>	<b>U. privadas, no tradicionales</b>
U. de Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	U. Diego Portales
U. de Santiago de Chile	U. de Concepción	U. Andrés Bello
U. de Talca	U. Técnica Federico Santa María	U. del Desarrollo
U. de Valparaíso	U. Austral de Chile	U. Adolfo Ibáñez
U. de Tarapacá	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	U. Autónoma de Chile
U. de La Frontera	U. Católica del Norte	U. de los Andes
U. del Bío-Bío	U. Católica de Temuco	U. San Sebastián
U. de Los Lagos	U. Católica de la Santísima Concepción	U. Alberto Hurtado
U. de Antofagasta	U. Católica del Maule	U. Mayor
U. de La Serena		U. Central de Chile
U. de Magallanes		U. Bernardo O'Higgins
U. Arturo Prat		U. Academia de Humanismo Cristiano
U. de Atacama		U. Finis Terrae
U. Tecnológica Metropolitana		U. Católica Silva Henríquez
U. de Playa Ancha		U. Tecnológica de Chile – INACAP
U. Metropolitana Ciencias de Educación		U. Santo Tomás
U. de O'Higgins		U. de Las Américas
U. de Aysén		U. SEK
		U. Gabriela Mistral
		U. Viña del Mar
		U. Chileno-Británica de Cultura
		U. UNIACC
		U. Adventista de Chile
		U. Pedro de Valdivia
		U. UCINF
		U. Bolivariana
		U. ARCIS
		U. Miguel de Cervantes
		U. de Aconcagua
		U. La República
		U. Los Leones

Fuente: Ranking Mundial de Universidades del Mundo<sup>71</sup>.

Una conjunto importante de todas estas universidades presentan programas de licenciatura (pregrado) en educación o pedagogía y tienen sedes en diversas regiones del país. Este grupo específico de instituciones conforman nuestra población de referencia, “población blanco o diana” (Arias, Villasís y Miranda, 2016). Esta población está constituida por todas aquellas personas (unidades de análisis) a las que se refieren nuestros objetivos de investigación, al hallarse participando (como docentes o estudiantes) en dichos programas universitarios

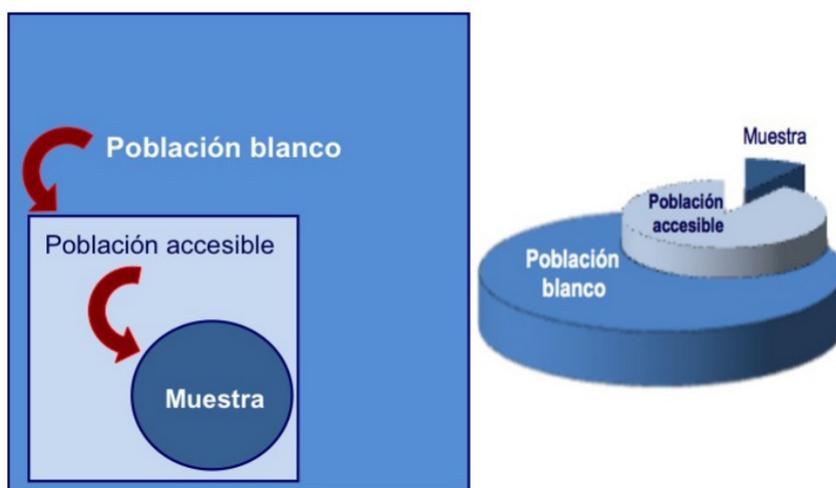
<sup>71</sup> Se presentan en orden descendente ([http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Chile](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Chile)).

(licenciaturas de pregrado) del ámbito educativo o pedagógico. Como dato orientativo y según fuentes ministeriales, se matricularon 141.151 estudiantes en este tipo de programas el año 2018 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2019). Estas mismas fuentes no hacen referencia al número de docentes que participaron específicamente en estos programas, posiblemente ello se debe a la dificultad de referirse a un dato muy volátil, dinámico y hasta difícil de determinar (dadas las formas y condiciones laborales inestables y cambiantes del estamento docente universitario).

Respecto de nuestra población diana, focalizamos la investigación en la que constituyó nuestra “población accesible” (Otzen y Manterola, 2017), entendida como la parte de la población diana en la que extraemos la muestra (ver Fig 3).

### Figura 3

*Población blanco o diana y población accesible*



Fuente: Otzen y Manterola (2017, p. 228).

En nuestro caso, la población accesible la hallamos en aquellas universidades de la población diana presentes en las regiones segunda y séptima del país (Antofagasta y Maule). La selección de estas dos regiones específicas se debió a la facilidad de acceso a sus instituciones

universitarias, y al distanciamiento geográfico entre ambas<sup>72</sup>, que permite asegurar cierta heterogeneidad espacial (y socio-cultural) en la muestra. En definitiva nuestra población accesible la conformaron los/as estudiantes y docentes de programas de pregrado (licenciaturas) en educación o pedagogía en cualquiera de las instituciones universitarias existentes en estas dos regiones. Concretamente nos referimos a las siguientes universidades: Universidad de Antofagasta (en adelante UAN), Universidad Católica del Norte (en adelante UCN), Universidad Pedro de Valdivia (en adelante UPV), Universidad de Talca (en adelante UT), Universidad Católica del Maule (en adelante UCM), Universidad Autónoma de Chile (en adelante UAU) y Universidad Santo Tomás (en adelante UST). En la Tabla 5 se presenta su listado y distribución, según la región geográfica en la que se hallan.

**Tabla 5**

*Población accesible de universidades según su región geográfica*

<b>Segunda Región de Antofagasta</b>	<b>Séptima Región de Maule</b>
Universidad de Antofagasta (UAN)	Universidad de Talca (UT)
Universidad Católica del Norte (UCN)	Universidad Católica del Maule (UCM)
Universidad Pedro de Valdivia (UPV)	Universidad Autónoma de Chile (UAU)
	Universidad Santo Tomás (UST)

Según fuentes ministeriales (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2019) y extrapolando a partir de los datos regionales referidos en ellas, estimamos que el número de estudiantes matriculados en estos programas o licenciaturas es de aproximadamente 11.000 (de los/as que 4.500 están matriculados/as en las instituciones antofagastinas y 6.500 en las maulinas). Como veíamos anteriormente, no se publican datos con este nivel de especificidad respecto al estamento docente.

<sup>72</sup> Antofagasta y Talca (capitales de ambas regiones) se hallan a 1626 km de distancia entre sí.

Así, en concreto, podían formar parte de nuestra muestra todas aquellas personas (sujetos) de nuestra población accesible que cumplieran, en el momento de participar en este estudio y según lo planteado en los objetivos generales de la investigación, con los siguientes criterios de inclusión (no se consideraron criterios de exclusión):

- ser estudiante (de cualquier sexo) matriculado/a en alguno de los programas de pregrado, en alguna escuela de educación o pedagogía de estas instituciones universitarias seleccionadas como contexto poblacional accesible.
- ser profesor (de cualquier sexo) y estar ejerciendo alguna actividad docente, en alguna de las licenciaturas (pregrado) de educación o pedagogía desarrollados por estas instituciones universitarias seleccionadas como contexto poblacional accesible.

#### **5.4. Tipo y procedimiento de muestreo.**

Como procedimiento para elegir a las personas que constituyeron nuestra muestra se optó por un procedimiento de selección no aleatorio o no probabilístico<sup>73</sup> denominado intencional o de conveniencia.

En este tipo de muestreo, el investigador selecciona directa e intencionalmente las personas de la población accesible que formarán parte de la muestra; es frecuente que sean aquellas que presentan mayor facilidad de acceso (Arias-Gómez, 2016). Se trata de una muestra no representativa de la población en términos probabilísticos, por tanto no se recomienda su uso en estudios que requieran de la inferencia estadística. Sin embargo, el método puede ser de utilidad

---

<sup>73</sup> “En el muestreo probabilístico, cada elemento de la población tiene una probabilidad distinta de cero de ser seleccionado mediante el uso de un procedimiento de selección aleatorio. El muestreo no probabilístico no implica probabilidades de selección no nulas conocidas. Más bien, se utilizan métodos subjetivos para decidir qué elementos deben incluirse en la muestra. En el muestreo no probabilístico, la población puede no estar bien definida.” (Lavrakas, 2008, p. 149) [Traducción propia del original: In probability sampling, each element in the population has a known nonzero chance of being selected through the use of a random selection procedure. Nonprobability sampling does not involve known nonzero probabilities of selection. Rather, subjective methods are used to decide which elements should be included in the sample. In nonprobability sampling, the population may not be well denned.

en el caso de investigaciones exploratorias como la nuestra (Arias-Gómez, 2016; Kemp, 2008; Sodhi, 2011; Tamayo, 2015).

Las razones que nos llevaron al uso de este muestreo específico coinciden con algunas de las que han planteado diversos autores (Etikan, 2016; Salkind, 2010): permite obtener los datos de manera rápida y económica, justificándose en aquellos casos en los cuales la población es amplia, heterogénea, dispersa, de difícil acceso<sup>74</sup>; y es recomendable cuando se cuenta con recursos limitados. Así, refiriéndose al muestreo por conveniencia, Etikan (2016) afirma: “es útil especialmente cuando la aleatorización es imposible, como cuando la población es muy grande. Puede ser útil cuando el investigador tiene recursos, tiempo y mano de obra limitados”<sup>75</sup> (p. 1).

Al tratarse de una técnica de muestreo no aleatoria, no fue posible calcular estadísticamente un tamaño mínimo de muestra, ni su margen de error, ni su nivel de confianza. Se consideró, eso sí, que el tamaño de la muestra fuera suficiente elevado como para representar adecuadamente a cada una de las universidades, tanto en relación a su estamento estudiantil como al docente.

En definitiva, el procedimiento seguido para la selección de la muestra consistió, en primer lugar, en la presentación del proyecto de investigación ante los responsables de cada una de las escuelas de educación o pedagogía; así mismo, se hizo petición formal del permiso para aplicar cuestionarios entre docentes y estudiantes de dichas escuelas. En tres de las siete instituciones que conformaban nuestra población accesible no se obtuvo respuesta positiva de parte de las autoridades o responsables académicos correspondientes. En estos tres casos, tuvo que aplicarse estrategias informales para acceder a algunos/as docentes y estudiantes. El resto de universidades facilitaron el acceso del propio investigador a las aulas para la aplicación de los cuestionarios. En definitiva, el procedimiento de muestreo empleado permitió encuestar a estudiantes matriculados en las siguientes carreras: Educación Diferencial, Educación

---

<sup>74</sup> En anteriores estudios donde participó este investigador (Albornoz, Castro y Ramírez, 2017; González, Meza y Saldaña, 2017) se hace referencia a los obstáculos encontrados al tratar de acceder a docentes y estudiantes de instituciones universitarias como informantes. Sus directivos y responsables académicos argumentan que existe saturación en el número de instrumentos (cuestionarios, test, entrevistas...) que se les aplican.

<sup>75</sup> Traducción propia del original: It is useful especially when randomization is impossible like when the population is very large. It can be useful when the researcher has limited resources, time and workforce.

Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Lenguaje y Pedagogía en Matemáticas.

### 5.5. Descripción de la muestra.

En la tabla 6 se presenta la estructura definitiva de la muestra de docentes y estudiantes que participaron en el estudio. Se observa que el número final de sujetos encuestados fue de 499 (437 estudiantes y 62 docentes), pertenecientes a las universidades indicadas anteriormente.

**Tabla 6**

*Distribución de la muestra según rol y universidad, por zona geográfica*

Rol	Universidades en Antofagasta		Universidades en Talca				Total
	UAN	UCN	UAU	UCM	UST	UT	
Estudiantes	114	43	81	101	33	65	437
Docentes	12	6	12	11	2	19	62
Total	126	49	93	112	35	84	499

Específicamente, la **submuestra de estudiantes** fue seleccionada de siete carreras o licenciaturas en relación con la educación y/o la pedagogía, de las universidades indicadas, como puede comprobarse en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Distribución de la submuestra de estudiantes según carrera y universidad*

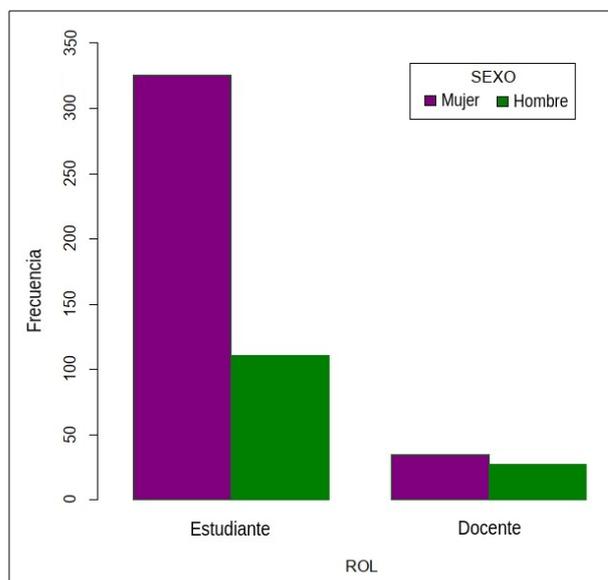
Carrera	UAN	UCN	UAU	UCM	UST	UT	Total
Educación Diferencial	-	-	-	-	30	-	30
Pedagogía de Educación Media en Inglés	-	-	-	-	-	44	44
Pedagogía en Educación Básica	-	31	31	69	-	6	137
Pedagogía en Educación Física	27	-	-	25	3	-	55
Pedagogía en Educación Parvularia	42	-	36	-	-	11	89
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación	45	-	14	7	-	-	66
Pedagogía en Matemáticas en Educación Media	-	12	-	-	-	4	16

A través de la intencionalidad que permite el método de muestreo empleado se trató -en la medida de lo posible- que el grupo de personas que integraron la muestra diera cuenta de una diversidad de características o aspectos para asegurar suficiente heterogeneidad. Estas características fueron el sexo de estudiantes y docentes, así como el año o curso de la carrera en el que se hallaban matriculados/as los/as estudiantes.

La Figura 4 describe la distribución de las submuestras de docentes y estudiantes según sexo. Finalmente, la muestra de estudiantes incluyó a 111 hombres (el 25,4%), frente a 326 mujeres (74,6%). Se consiguió, en definitiva, que el sexo masculino quedara suficientemente representado en un contexto donde predomina el femenino. Por su parte, la submuestra de docentes quedó constituida por 35 mujeres (56,5%) y 27 hombres (43,5%).

#### Figura 4

*Distribución de la muestra según rol y sexo*



En la Tabla 8 se describe la submuestra de estudiantes distribuidos por su año, nivel o curso de la carrera en la que se hallan matriculados<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> El dato se refiere al curso o año más elevado en el cual el/la estudiante se hallaba matriculado, en el momento de la entrevista.

**Tabla 8**

*Distribución de la submuestra de estudiantes según curso*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º	159	36,4
2º	70	16
3º	76	17,4
4º	115	26,3
5º	17	3,9

Con respecto a la **submuestra de docentes**, la conformaron 35 mujeres (56,45%) y 27 hombres (43,55%), con edades entre los 24 y los 66 años (media = 43,65; desviación típica = 9,42) presenta un mínimo de experiencia en docencia de un año y un máximo de 44 años (media = 15,08; desviación típica = 10,42). Las horas semanales que actualmente dedican estos/as docentes se hallan entre un mínimo de cuatro y un máximo de 44 (media = 25,04; desviación típica = 15,67). Un resumen de los principales estadísticos descriptivos correspondientes a estas variables se presenta en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos de Edad, Experiencia docente y Horas de clase en la submuestra de docentes*

	Edad	Experiencia docente (años)	Horas clase semanales
Media	43,65	15,08	25,04
Moda	36	4	44
Mediana	41	12	23
Primer cuartil	36,25	8	10,75
Tercer cuartil	52,75	23	44
Desviación típica	9,42	10,42	15,67
Coefficiente variación	21,59	69,12	62,60
Mínimo	24	1	4
Máximo	66	44	44
Total sujetos	62	61	48

Respecto de estos datos descriptivos, cabe destacar la alta heterogeneidad o variabilidad que presentan en las tres variables analizadas, muy especialmente en lo que respecta a los años de experiencia docente (coeficiente de variación = 69,12%) y las horas de clase semanal (coeficiente de variación = 62,60%).

### 5.6. Variables consideradas en el estudio.

Entenderemos por variable cualquier característica, aspecto o dimensión de nuestras unidades de análisis que pueden medirse y presentan distintos valores (Abreu, 2012). En el caso de nuestra investigación, las variables que se analizaron en estudiantes y docentes fueron las siguientes:

A. Variables socio-demográficas: **sexo** (mujer u hombre) y **edad** (expresada en el número de años cumplidos al momento de responder el cuestionario). La primera es una variable cualitativa y nominal; la segunda es una variable cuantitativa, escalar.

B. **Nivel Socio-Económico** (a partir de ahora **NSE**): entendido como el estrato socio-económico en el que puede clasificarse cada persona, atendiendo a pautas de consumo, su nivel cultural y su nivel o estilo de vida (Ballesteros y Von Borries, 2010). Para ello se utilizó la escala o Matriz ESOMAR (Adimark, 2000) que utiliza una de las clasificaciones socio-económicas más instaladas en el imaginario social del país (Ballesteros y Von Borries, 2010), a través de las categorías o grupos socio-económicos A (muy alto), B (alto), CA (medio-alto), CB (medio), D (medio-bajo) y E (bajo). Se trata, por tanto de una variable cualitativa, ordinal.

C. **Orientación Política**: entendida como la posición de la persona en el continuo izquierda-derecha, que es la polaridad simbólica más familiar y cotidiana en el lenguaje de la cultura política chilena (Haye, Carvacho, González, Manzi y Segovia, 2009). En este sentido, “la orientación política puede esperarse que sirva como un resumen abstracto de la ideología, o configuración ideológica, en cuanto manera particular de organización de múltiples actitudes políticas” (Haye y otros, 2009, p. 4). Este continuo izquierda-derecha todavía se considera válido

para identificar diferencias entre distintas maneras de pensar y actuar en política (Roccatto, Gattino y Patris, 2000). La Orientación Política es una variable cualitativa, ordinal, con las categorías 1(izquierda) a 7(derecha).

D. **Palabras asociadas** al estímulo “Educación de Calidad”: A través del cuestionario se pide a las personas que asocien libremente palabras a esta expresión. Los propios sujetos determinan el número total de asociaciones que presentan (Cárdenas, 2008). Esta variable contiene el listado de las palabras asociadas libre y espontáneamente ante el estímulo. Se trata de una variable cualitativa, de carácter textual.

E. **Significado y sentimiento** que provoca el concepto “Educación de Calidad”: respuesta abierta ante la pregunta “escriba, en el espacio ofrecido y en uno o dos párrafos, lo que significa para Ud. la ‘Educación de Calidad’ y lo que siente al referirnos a ella”. Esta es, igual que la anterior, una variable cualitativa, de carácter textual.

Además de las anteriores variables, referidas a la totalidad de la muestra, se controlaron algunas *variables académicas* específicamente orientadas a los/as estudiantes y otras a los/as docentes. En el caso de los estudiantes fueron:

- **Carrera** que el/la estudiante está cursando actualmente (en el área de la educación o pedagogía, en el caso que pudiera estar cursando alguna otra carrera). Variable cualitativa, nominal.
- **Curso**, entendido como el nivel académico de mayor nivel en el que se está matriculado. Variable cualitativa, ordinal.
- **Universidad** en la que el/la estudiante está estudiando su carrera en el área de la educación o pedagogía. Variable cualitativa, nominal. Los datos de esta variable fueron recodificados según las tres categorías que describíamos anteriormente en relación al **Tipo de Universidad**: tradicional estatal, tradicional privada o privada.

En el caso de los/as docentes, se controlaron las siguientes variables académicas:

- Número de **años dedicados a la docencia**. Variable cuantitativa, escalar.

- **Universidad** o universidades en los que actualmente el/la docente realiza docencia. Variable cualitativa, nominal. Al igual que en el caso de los estudiantes, los datos de esta variable también se recodificaron según el **Tipo de Universidad**: tradicional estatal, tradicional privada o privada.
- **Número de horas semanales de docencia** en cada una de las universidades anteriores. Variable cuantitativa, escalar.

### 5.7. Proceso de recolección de los datos.

Para responder coherente y adecuadamente al diseño mixto de investigación que presentamos al comienzo de este capítulo, se optó por utilizar el cuestionario como técnica de recolección de datos. Se trata de un dispositivo de investigación utilizado habitualmente desde enfoques metodológicos cuantitativos, porque está constituido por un conjunto de preguntas “cerradas” que la persona debe responder, en un cierto orden y acomodando sus respuestas a un cierto espacio o a una serie de alternativas que (como respuestas predeterminadas) se ofrecen. Con esta técnica se pretende “medir” ciertas variables de la persona que responde: características personales, aspectos socio-demográficos, creencias, opiniones, etc. (Asún, 2006). No obstante lo anterior, la técnica también contempla la posible inclusión de preguntas “abiertas”, donde no se fijan de antemano las respuestas, facilitándose a quien responde un cierto espacio para que escriba y desarrolle sus planteamientos libremente. Este tipo de preguntas se utilizan cuando no se posee un conocimiento previo respecto del tema en estudio o cuando no se quiere influir en las respuestas (Martínez, 2002).

Munn y Drever (1990) destacan algunas de las ventajas de esta técnica de recolección de datos. En primer lugar, los cuestionarios pueden ser autoadministrados, ello permite que la persona lo responda en el momento que lo decida, sin la necesidad que el/la investigador/a estén presentes. Además, la técnica puede aplicarse a un gran número de personas de una sola vez. Y en general, se consigue un alto porcentaje de respuestas en relación con el esfuerzo realizado durante su aplicación. Es decir, la técnica presenta una alta eficiencia. Por otro lado, el cuestionario permite proteger fácilmente el anonimato de quien responde. Por último, la técnica

utiliza preguntas estandarizadas que serán las mismas y en el mismo orden para todas las personas de la muestra, sin requerirse la intermediación el/la investigador y evitándose así su posible influencia en las respuestas.

Munn y Drever (1990) también señalan las principales limitaciones del cuestionario, al destacar que la información recolectada acostumbra a ser muy superficial y descriptiva: “tiende a describir en lugar de explicar por qué las cosas son como son.”<sup>77</sup> (p. 5).

En los siguientes apartados se describe, específicamente, el cuestionario aplicado en nuestra investigación, su diseño, características y componentes. Posteriormente se describe el protocolo o procedimiento de aplicación que se siguió en este estudio.

### **5.7.1. Instrumento de recolección de los datos: diseño del cuestionario.**

Como instrumento de recolección de los datos para esta investigación, se construyó un cuestionario ad-hoc, de carácter exploratorio, diseñado específicamente para responder a nuestros dos objetivos generales: identificar y describir los elementos y la estructura de la RS “educación de calidad”; así como comprender e interpretar su significado y sentido. El instrumento se construyó, por tanto, desde una “aproximación teórica racional” en lugar de considerar una aproximación estadística (Pourtois y Desmet, 1992); es decir, se diseñó a partir de un proceso racional, considerando los planteamientos propuestos por el modelo teórico de la RS, descrito en el capítulo anterior.

Este instrumento se tituló “Cuestionario acerca de la educación” y se trató, desde un principio, que fuera sencillo y breve de responder. Ello debido a las características y condiciones del contexto donde iba a ser aplicado: un contexto académico con docentes y estudiantes que deben responder a innumerables tareas, habitualmente poco motivados en *invertir* su tiempo

---

<sup>77</sup> Traducción propia del original: tends to describe rather than explain why things are the way they are.

para responder a “una más” de las muchas encuestas, test, entrevistas, etc. que se les proponen desde innumerables mediciones, evaluaciones, estudios, investigaciones, etc.<sup>78</sup>

Para simplificar el instrumento, se incluyeron en él sólo aquellas preguntas imprescindibles para obtener los mínimos datos necesarios para la investigación: en primer lugar, las características personales, socio-demográficas y académicas básicas de quien respondiera; y en segundo lugar, su planteamiento (opinión, construcción, asociación) respecto de la educación de calidad.

Considerando todo lo anterior, se estructuró el cuestionario en cinco apartados (puede consultarse la versión definitiva del instrumento en el Anexo 1):

1. *Presentación* (introdutoria). En primer lugar, el instrumento se inicia con una presentación del investigador a cargo del estudio y se indican, en términos muy generales, los objetivos de éste. Además, se describen las características del cuestionario que se pide responder, enfatizándose que se trata de una tarea sencilla, que pretende recabar sólo una opinión (ni correcta, ni incorrecta), y que no le exigirá a quien responde más allá de 4 ó 5 minutos de su tiempo. Para finalizar se asegura a la persona ciertas condiciones éticas: el anonimato de las respuestas y su confidencialidad, sólo con fines académicos. En este mismo sentido, se ofrece la posibilidad de acceder a los resultados del estudio. Este primer apartado termina agradeciendo la buena disposición de la persona que está leyendo y va a responder el instrumento.

2. *Consentimiento informado*. El segundo apartado del instrumento la conforma una pregunta que sirve para confirmar que quien responde ha leído la presentación inicial y acepta realizar la tarea de responder el cuestionario con las condiciones éticas indicadas. Concretamente, el contenido de esta pregunta es el siguiente: “¿Acepta participar en el estudio, respondiendo este cuestionario?”. Se ofrece a quien responde dos alternativas posibles: “No” y “Sí, acepto”.

3. *Presentación personal*. En el tercer apartado del cuestionario se incluyeron preguntas acerca de las características básicas de la persona que responde, concretamente su *sexo* y su *edad*. Además, se preguntan aspectos académicos básicos. En el caso de los/as estudiantes se

---

<sup>78</sup> En estos mismos términos se expresaron varios directores y directoras de escuelas de educación, en conversaciones y entrevistas con quien escribe.

pregunta por la *carrera* que estudian, el *curso* en el que se hallan matriculados<sup>79</sup> y la *universidad*. En el caso de los/as profesores se pregunta por el número de *años dedicados a la docencia* y la *universidad* o universidades en las que actualmente ejerce la docencia, así como el número de *horas semanales* aportadas en cada institución.

4. *Preguntas acerca de la educación*. En este cuarto apartado del cuestionario se plantean dos preguntas en relación a la posición (construcción) personal de quien responde en relación con la educación de calidad. La primera pregunta es del tipo “asociación libre” y se planteó en los siguientes términos:

Seguidamente te presentaremos un CONCEPTO. Cuando lo leas, escribe todas las palabras (nombres, adjetivos, verbos,...) que primero se te ocurran. Por favor, escribe palabras sueltas y no expresiones compuestas. No importa la cantidad, escribe todas las que asocies espontáneamente. Escríbelas en las casillas que se ofrecen, en el orden que primero lleguen a tu cabeza.

El concepto que te proponemos es: EDUCACIÓN de CALIDAD.

Tus palabras son:

Después de la pregunta se ofrece a quien responde un espacio para que escriba las palabras que asocia con la “educación de calidad”.

La segunda pregunta de este apartado trata de profundizar en el significado y sentido que tiene la educación de calidad para quien responde. De este modo, la pregunta se plantea como sigue: “Ahora por favor escribe, en el espacio ofrecido y en uno o dos párrafos, lo **que significa** para ti la “Educación de Calidad” y lo **que sientes** al referirnos a ella.”.

Después de plantear la pregunta en los términos indicados, se ofrece a la persona un espacio para que escriba su respuesta abierta.

---

<sup>79</sup> Concretamente la pregunta acerca del curso es la siguiente: “¿En qué curso te hallas? (indica el curso más elevado en el que te has matriculado):”

5. *Antecedentes socio-demográficos*. En el último apartado del cuestionario se incluyen tres preguntas, las dos primeras conforman la escala de medición del nivel socio-económico ESOMAR (Adimark, 2000). La tercera y última pregunta del cuestionario se refiere a la orientación política de la persona.

La escala ESOMAR fue adaptada y validada en Chile a finales de la década de 1990 (Adimark, 2000) a partir de una propuesta inicialmente planteada por el World Association for Social, Opinion and Market Research<sup>80</sup>. El instrumento tiene como objetivo obtener el NSE de una persona, a partir de la medición de sólo dos variables: (1) el nivel educacional alcanzado por el/la sostenedor/a principal de su hogar, y (2) el nivel ocupacional de dicho/a sostenedor/a. En definitiva, las dos preguntas específicas que se utilizaron fueron las siguientes:

(1) ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó la persona que aporta el ingreso principal en su familia? (marcar una sola alternativa de las siguientes):

Educación básica incompleta \_\_\_ Educación básica completa \_\_\_

Educación media incompleta \_\_\_ Educación media completa o técnica incompleta \_\_\_

Educación universitaria incompleta o técnica completa \_\_\_

Educación universitaria completa \_\_\_ Post grado (máster, doctorado o equivalente) \_\_\_

(2) ¿Cuál es la profesión o trabajo de la persona que aporta el principal ingreso en su familia? (marcar una sola alternativa, aquella que mejor describa la situación):

Oficio menor, obrero/a no calificado/a, jornalero/a, servicio doméstico con contrato \_\_\_

Obrero/a calificado/a, capataz, junior, micro empresario/a (kiosco, taxi, comercio, ambulante) \_\_\_

Empleado/a administrativo medio y bajo, vendedor/a, secretario/a, jefe/a de sección. Técnico/a especializado/a. Profesional independiente de carreras técnicas (contador/a, analista de sistemas, diseñador/a, músico/a, ... ). Profesor/a Primario o Secundario \_\_\_

<sup>80</sup> Para mayor información, puede consultarse: [www.esomar.org](http://www.esomar.org)

Ejecutivo/a medio/a (gerente general, sub-gerente) de pequeña o mediana empresa. Profesional independiente de carrera tradicional (abogado/a, médico, arquitecto/a, ingeniero/a,...) \_\_\_\_

Alto/a ejecutivo/a (gerente general) de gran empresa. Director/a de gran empresa. Empresario/a propietario/a de mediana o gran empresa. Profesional independiente de gran prestigio \_\_\_\_

Las respuestas a ambas preguntas se combinan en una “Matriz de Clasificación Socio-Económica” (Adimark, 2000) que se presenta en la Figura 5. Como resultado se obtiene, el NSE correspondiente a cada persona, en alguno de los seis grupos antes descritos.

**Figura 5**

*Matriz de clasificación Socio-Económica ESOMAR*

	1. Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, "pololos", cuidador de autos, limosna).	2. Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato.	3. Obrero calificado, capataz, microempresario (kiosko, taxi, comercio menor, ambulante)	4. Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario	5. Ejecutivo medio (gerente, sub-gerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).	6. Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.
1. Básica incompleta o menos	E	E	D	CB	CB	CA
2. Básica completa	E	D	D	CB	CB	CA
3. Media incompleta. Media técnica completa (liceo industrial o comercial)	D	D	D	CB	CA	CA
4. Media completa. Superior técnica incompleta (instituto)	D	D	CB	CB	CA	B
5. Universitaria incompleta. Superior técnica completa (Instituto)	CB	CB	CA	CA	CA	B
6. Universitaria completa	CB	CB	CA	CA	B	A
7. Post grado (master, doctorado o equivalente)	CB	CB	CA	B	A	A

Fuente: Adimark (2000, p.6)

Este instrumento se considera válido, objetivo y fácil de aplicar (Adimark, 2000) y ha sido utilizado a lo largo de los últimos años, en Chile, en investigaciones de diversos ámbitos de las ciencias sociales: salud (Barrera-Herrera, Neira, Raipán, Riquelme y Escobar, 2019; Schnettler, Miranda, Sepúlveda, Orellana, Denegri, Mora y Logos, 2014), psicosocial (Cárdenas, 2011), educativo (Baeza-Rivera, Antivilo y Rehbein, 2016; Denegri, Araneda, Ceppi, Olave, Olivares y Sepúlveda, 2016; Valenzuela, Villarroel, Rodríguez, Vitoria, Salazar y Alarcón, 2015).

La última pregunta del cuestionario se refiere a la orientación política de la persona que responde. En este caso utilizamos la escala de Orientación Política propuesta y ocupada por Rodríguez, Sabucedo y Costa (1993) por su simplicidad y por haber sido empleada, en el ámbito de las ciencias sociales, en diversidad de estudios (Etchezahar, 2012; Sorribas y Brussino, 2017; Zubieta, Delfino y Fernández, 2008). Se trata de una escala de auto-posicionamiento en orientación política, de siete puntos (1 al 7, donde 1 se asocia con la posición más a la izquierda y 7 con la posición más a la derecha). A través de dicha escala, la persona debe responder, concretamente, a la pregunta: "En asuntos de política, la gente habla de izquierda y derecha. ¿Dónde se situaría Ud. en esta escala?" (Rodríguez, Sabucedo y Costa, 1993, p. 30).

En definitiva, el cuestionario presentó dos versiones, una orientada a estudiantes y otra a docentes. En el primer caso quedó constituido por 10 preguntas y en el segundo por 9<sup>81</sup> (ver Tabla 10 con el resumen de lo que se indica).

**Tabla 10**

*Resumen de la estructura y contenido del cuestionario*

<b>APARTADOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>N.º ÍTEMS</b>
Presentación (introducción)	Presentación del investigador y del estudio.	Ninguno
Consentimiento informado	Aceptación del consentimiento informado	1
Presentación personal	Sexo, edad, aspectos académicos.	4
Preguntas acerca de la educación	Asociación libre y pregunta abierta.	2
Antecedentes socio-demográficos	Nivel socio-económico y orientación política.	3

<sup>81</sup> El cuestionario aplicado al grupo de docentes sólo presenta 3 ítems en el apartado de la presentación personal. El resto del instrumento es exactamente igual al aplicado a la submuestra de estudiantes.

### **5.7.2. Validación del cuestionario a través de estudios piloto.**

Una vez construido el cuestionario, se utilizó en dos estudios piloto realizados en la ciudad de Talca, con muestras de características muy similares a la de esta investigación. El primero de estos estudios (Albornoz, Castro y Ramírez, 2017) se focalizó en la población de docentes y aplicó el cuestionario a un total de 104 personas (49 profesoras y 55 profesores). El segundo estudio (González, Meza y Saldaña, 2017) se orientó a la población de estudiantes y aplicó el cuestionario a 215 jóvenes (132 mujeres y 83 hombres). En dichos estudios se comprobó la adecuada comprensión y respuesta de las personas encuestadas ante las preguntas que componían el instrumento. Para ello, se aplicó previamente éste a sendas muestras piloto de 30 profesores y 30 estudiantes. No se detectaron errores o defectos en ninguna de las preguntas. Tan sólo se observó una marcada tendencia a posiciones de centro (valor 4 de la escala) en las respuestas a la pregunta de la orientación política. Este hecho no provocó sorpresas ni sospechas. En definitiva, no se requirieron cambios significativos en el contenido y forma del cuestionario original.

### **5.7.3. Aplicación definitiva del cuestionario.**

La aplicación definitiva del instrumento se realizó durante el mes de mayo de 2019. Durante las primeras dos semanas se aplicaron los instrumentos a docentes y estudiantes de las universidades de la ciudad de Talca (en el sur del país). Durante la segunda quincena del mismo mes se aplicaron los instrumentos en las universidades de Antofagasta (zona norte del país).

Para su aplicación, el instrumento presentó dos formatos: impreso y electrónico. En el primer caso se entregó a cada persona un cuadernillo de papel, en formato cuartilla, constituido por dos hojas impresas por ambos lados. En el segundo caso se informó a la persona de una página web desde donde se podía responder al mismo cuestionario impreso. El acceso y respuesta a las preguntas a través de esta web pudo realizarse desde cualquier dispositivo electrónico (teléfono móvil, *tableta*, ordenador portátil, de sobremesa, etc.). La asignación de ambos formatos del cuestionario entre la submuestra de estudiantes fue al azar, tratando de respetar cierta paridad.

Durante las aplicaciones colectivas se intercalaron ambos formatos entre los/as estudiantes, para evitar posibles copias entre aquellas personas que respondían la versión impresa.

En concreto, todos los/as docentes respondieron al cuestionario en su formato electrónico. En el grupo de los/as estudiantes se utilizaron ambos formatos: 184 (37%) respondieron el impreso y 315 (63%) el electrónico. Con esto último se trató de facilitar tanto la aplicación masiva del instrumento como la respuesta de los/as jóvenes. Se consideró y comprobó que el uso de los dispositivos electrónicos resultaba más atractivo a la hora de participar en este tipo de encuestas.

La gran mayoría de las aplicaciones al grupo de estudiantes fueron colectivas; es decir, se aprovechó algún momento libre (o de descanso) en el que se encontraban reunidos en alguna sala de clases. El propio investigador fue quien se encargó de presentarse, dar a conocer el estudio<sup>82</sup> y pedir a los/as estudiantes reunidos que respondieran el instrumento. Antes de aplicarlo se les ofreció la palabra, por si querían preguntar o comentar acerca de algún aspecto de lo presentado. Se les ofreció, por último, la posibilidad de responder el instrumento en cualquiera de los dos formatos. Como se ha podido comprobar en los datos que presentábamos, una gran mayoría de estudiantes optó por responder desde sus teléfonos celulares o tabletas. No hubo mayores contratiempos en las diferentes aplicaciones. En términos generales no hubo tampoco preguntas. El tiempo promedio de respuesta de los/as estudiantes al cuestionario fue de 4 a 5 minutos.

En el caso del grupo de docentes, se les informó por diversos medios (personal, correo electrónico, redes sociales) de la página web a través de la cual podían responder el cuestionario.

Todas las respuestas a los cuestionarios en formato electrónico fueron recolectadas a través de un servicio online de generación de formularios<sup>83</sup>. Se optó por utilizar este servicio dado que

---

<sup>82</sup> En la presentación del estudio se informaba de los objetivos de la investigación en términos muy generales, teniendo mucho cuidado de no mencionar específicamente la “educación de calidad”, para no desvirtuar el sentido que persigue la pregunta de asociación libre.

<sup>83</sup> <https://www.google.com/forms>

facilita la construcción del cuestionario en su formato electrónico y, posteriormente, construye la base de datos con las respuestas recibidas; todo ello de manera gratuita.

### 5.8. Proceso de análisis de los datos.

Para el proceso de análisis de la información, en primer lugar, se confeccionó la base de datos en una hoja o planilla de cálculo LibreOffice Calc versión 6.1.5.2<sup>84</sup>. En dicha planilla se incluyeron los datos correspondientes a todas las respuestas aportadas por la muestra de personas, a través de sus respuestas al cuestionario. Las respuestas en formato electrónico conformaron automáticamente un archivo digital (.csv), mientras que las respuestas en formato manuscrito fueron transcritas<sup>85</sup> en la hoja de cálculo indicada. En definitiva, esta planilla contuvo todos los datos correspondientes al conjunto de variables descritas anteriormente (tanto cuantitativas como textuales) de las 499 personas de nuestra muestra (estudiantes y docentes).

Sobre de esta base de datos se aplicaron dos tipos de análisis que respondían, coherentemente, a cada uno de los dos objetivos generales. En primer lugar, se aplicó una serie de análisis estadísticos descriptivos y lexicométricos, para describir la muestra y responder al primero de los objetivos. Estos análisis se focalizan en los datos obtenidos específicamente con las preguntas de presentación personal, de antecedentes socio-demográficos y pregunta de asociación libre del cuestionario. Para ello se utilizaron diversas librerías del programa computacional R (R commander, *R.TeMIS*, RcmdrPlugin.temis, wordcloud, mpa). En segundo lugar, respondiendo al segundo objetivo general, se aplicó un análisis interpretativo (cualitativo) de contenido. En este caso, el análisis se focalizó en las respuestas obtenidas con la pregunta abierta del cuestionario. Para estos análisis se utilizaron tres programas computacionales: AntConc, Weft-QDA y KolorPaint<sup>86</sup>. La tabla 11 presenta ambos tipos de análisis, así como los procedimientos y herramientas utilizados, que seguidamente pasamos a describir en detalle.

<sup>84</sup> Se trata de la hoja de cálculo incluida en el paquete de productividad libre y de código abierto LibreOffice.

<sup>85</sup> Debe mencionarse en este punto que, en la transcripción de las respuestas textuales, se corrigieron todos aquellos errores ortográficos detectados (no los gramaticales).

<sup>86</sup> Estos tres programas, al igual que el programa computacional R son libres (de acceso gratuito).

**Tabla 11**

*Análisis (y herramientas) empleados, en función del objetivo de investigación y tipo de dato*

Fuente de datos	Tipo de dato/variable	Objetivo de investigación	Análisis (herramienta)
Preguntas de presentación personal y sobre antecedentes socio-demográficos del cuestionario	Datos cuantitativos y cualitativos. Variables escalares, categóricas nominales y categóricas ordinales	Describir la muestra (características personales y socio-demográficas)	Análisis estadístico descriptivo ( <i>R commander</i> )
Pregunta de asociación libre del cuestionario	Datos cualitativos textuales	Identificar los elementos o componentes de la RS y su estructura	Análisis lexicométrico y cartográfico ( <i>R commander, R.temis, RcmdrPlugin.temis, wordcloud, mpa</i> )
Pregunta abierta del cuestionario	Datos cualitativos textuales	Interpretar el significado y comprender el sentido de la RS	Análisis cualitativo de contenido ( <i>AntConc, Weft-QDA, KolorPaint</i> )

### 5.8.1. Análisis estadístico descriptivo.

En primer lugar se aplicó a la base de datos un protocolo básico de análisis estadístico descriptivo, para conocer el valor de los índices de tendencia central y dispersión de todas aquellas variables numéricas (tanto escalares como ordinales y nominales). No se incluyeron en este primer análisis las dos variables de carácter textual presentes en nuestra base de datos.

Este primer análisis tuvo como objetivo fundamental la descripción de las personas que conforman la muestra, a través de sus características personales y socio-demográficas. Para realizarlo se utilizó el programa de análisis estadístico R, a través de su paquete o librería<sup>87</sup> *R commander* (Alea, Jiménez, Muñoz, Torrelles y Viladomiu, 2014).

<sup>87</sup> En el ámbito de la programación y específicamente en el caso del programa R, una librería es un conjunto de archivos (software) que se utilizan para ciertos tipos de análisis. En el caso de *R commander* la librería permite cargar un entorno gráfico y realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales básicos.

### 5.8.2. Análisis lexicométrico y cartográfico.

En segundo lugar se aplicó un análisis lexicométrico y cartográfico, sobre el corpus textual obtenido a partir de las respuestas obtenidas a la pregunta de asociación libre con el estímulo “Educación de Calidad”, con el objetivo de describir su contenido y estructura.

Por lexicometría o estadística textual nos referimos a una serie de métodos de análisis estadísticos, desarrollados por la escuela francesa de análisis de datos desde la década de 1970, siendo Benzécri, Lebart y Salem sus principales representantes (García, Gil, Rodríguez y Etxeberría, 1995). Estos métodos permiten cuantificar las ocurrencias de formas léxicas (palabras) presentes en un texto, sin utilizar una codificación previa; y a partir de ella aplicar una serie de análisis estadísticos (Césari, 2009). De esta manera se evita “el riesgo de la inconsistencia en la codificación o la pérdida de información que comporta la mediación de una categorización inicial” (Gil, García, Rodríguez y Corrales, 1994, p. 511).

Por su parte, el análisis cartográfico de los textos (también denominado lexicográfico) permite representar sistemática y gráficamente grandes conjuntos de datos textuales, para que la información que contienen y su estructura puedan comunicarse eficazmente (Césari, 2009). Este tipo de análisis es posible gracias a las posibilidades que ofrecen actualmente los computadores, así como a la aplicación de análisis estadísticos multidimensionales (como el análisis de correspondencias o la clasificación automática del texto: análisis de conglomerados).

El procedimiento seguido para este análisis se basó en la propuesta planteada por Césari (2009) y consideró los siguientes pasos o etapas: (1) segmentación del corpus textual y obtención de un glosario inicial de formas léxicas (palabras); (2) depuración del glosario inicial y obtención de un glosario de formas léxicas clave; (3) creación y análisis descriptivo de una tabla léxica base; (4) cartografía del texto: análisis factorial de correspondencias; y (5) clasificación automática del texto: análisis de conglomerados. Seguidamente describiremos cada uno de ellos.

### 5.8.2.1. Segmentación del corpus: glosario inicial de formas léxicas (palabras).

En primer lugar se determinó cuál sería la **unidad léxica** de análisis, a través de la cual se aplicaría la segmentación del corpus textual. Se optó porque esta unidad mínima fuera la palabra (también denominada forma gráfica o forma léxica) entendida como “secuencia de letras, delimitadas a la izquierda y a la derecha por un [espacio en] blanco o signo de puntuación” (Lebart, Salem y Bécue, 2000, p.44). Como resultado de la segmentación se obtuvo un **glosario** (o vocabulario) de todas las palabras utilizadas por las personas de la muestra. La observación de este glosario nos dio una idea inicial de los términos más utilizados para referirse a nuestro objeto de estudio (Valls, 1999).

Todo este análisis se realizó de manera automática, sin participación alguna de decisiones subjetivas del investigador, ocupando para ello las librerías o paquetes R.TeMIS y RcmdrPlugin.temis, del programa de análisis estadístico R, a través de su interfaz R commander<sup>88</sup>.

### 5.8.2.2. Depuración del glosario inicial: obtención de un glosario de formas léxicas clave.

En segundo lugar se aplicó un procedimiento de depuración del glosario de formas léxicas obtenido en la primera etapa del análisis. Esta depuración, considerando las recomendaciones de diversidad de autores (Cárdenas, 2008; Césari, 2009; Páramo, 2010, Valls, 1999), incluyó las siguientes operaciones:

- *Lematización*. Se agruparon todas aquellas formas gráficas del glosario que presentaban una misma raíz léxica o **lema**<sup>89</sup>, representándolas por aquella que presentaba la mayor frecuencia. Ello permite reducir y simplificar las inflexiones de un mismo verbo (por ejemplo: aprende, aprender, aprendiendo); suprimir las variantes debidas al género o al número, fusionar sustantivos y adjetivos con una misma carga semántica.

<sup>88</sup> Una descripción conceptual y operativa de este procedimiento puede consultarse en Pino-Díaz (2016).

<sup>89</sup> Según la RAE, un *lema* es cada una de las palabras que encabezan un artículo de un diccionario o de una enciclopedia. (Real Academia Española, 2019).

- Reducción de sinónimos y abreviaturas. Se unificaron todas aquellas palabras que presentaban una indudable sinonimia entre sí, ocupando aquella que presentaba mayor frecuencia (por ejemplo: “docente” y “profesor”). Así mismo se unificaron las palabras formuladas a través de abreviaturas de unos mismos términos (por ejemplo: “profesores” y “profes”).

- Determinación de un **umbral mínimo de frecuencia**. En relación con este punto, Césari (2009) nos recuerda que “para que el análisis estadístico tenga sentido, será necesario que las formas aparezcan con una frecuencia mínima, por ello normalmente se eliminan las formas poco frecuentes del corpus, escogiendo un umbral de frecuencias por encima del cual conservamos las formas” (p. 106). Para determinar esta frecuencia mínima se siguieron las recomendaciones aportadas por Bolasco (1999, citado por Césari, 2009) que en términos operativos y simples propone que este umbral mínimo de frecuencia corresponda a un porcentaje del tamaño (número de sujetos) de la muestra; y también las recomendaciones de Cárdenas (2008), en el sentido que la frecuencia mínima que se determine permita una visualización clara de los resultados (gráficos)<sup>90</sup>. En definitiva, se consideró el 5% del tamaño de nuestra muestra (n=499); de esta manera se determinó un umbral mínimo de frecuencia de 25, seleccionándose todos aquellos términos del glosario que presentaban, al menos, este número de ocurrencias.

A través de estas tres operaciones de depuración se redujo sustancialmente el número de palabras del glosario inicial, manteniéndose sin embargo la información léxica más relevante y significativa que éste contiene (Valls, 1999).

Todos estos procedimientos se realizaron ocupando la herramienta informática R, a través de su interfaz R commander (paquetes R.TeMIS y RcmdrPlugin.temis).

---

<sup>90</sup> Un umbral de frecuencia bajo enriquecerá el análisis, puesto que se incorporará gran cantidad de términos al mismo; pero si esta cantidad es excesiva, dificultará la visualización gráfica de los resultados (por saturación). Por el contrario, un umbral de frecuencia elevado provocará que se incluyan pocos términos en el análisis y ello empobrecerá los resultados, aunque será más fácil y cómoda su visualización (gráfica). El umbral de frecuencia deberá determinarse, por tanto, teniendo en consideración un suficiente y adecuado nivel de información (que permita obtener un buen nivel en la riqueza de nuestros resultados); pero asegurando al mismo tiempo, una cómoda lectura e interpretación de éstos (gráficos).

### 5.8.2.3. Creación y análisis descriptivo (estructura frecuencial) de la tabla léxica base.

A partir del conjunto de palabras obtenido como resultado del proceso depurativo del glosario inicial, se construyó la **tabla léxica base**. Se trata de una tabla cruzada (de doble entrada) que contiene el número de veces que cada palabra fue utilizada por cada persona. Se trata, en definitiva, de una tabla de contingencia que contiene los perfiles léxicos para cada individuo (Valls, 1999).

Al igual que ocurrió con los procesos anteriores, la construcción de esta matriz se realiza automáticamente con el programa indicado. La tabla léxica resultante constituye la base para el siguiente análisis descriptivo lexicométrico.

Un primer procedimiento para describir el contenido textual de nuestra tabla léxica base fue a través de la confección de un glosario con todas aquellas palabras que la constituyen. Este **glosario** o vocabulario puede ordenarse alfabéticamente (índice alfabético) o según el orden de frecuencia de cada palabra (índice jerárquico). Ello aportó una primera aproximación conceptual al corpus, observando su estructura frecuencial (Páramo, 2010) e identificando aquellas formas léxicas más utilizadas (Valls, 1999).

La construcción de estos glosarios o índices se realizó fácil y automáticamente utilizando la misma herramienta informática ocupada en los últimos procedimientos.

Un segundo procedimiento para analizar descriptivamente la tabla léxica base lo aportó la representación gráfica de la **nube de palabras**, más atractiva que el diagrama de barras. En el gráfico, los términos se representan con un tamaño acorde a su frecuencia, así los de mayor frecuencia tienen un mayor tamaño y un menor tamaño los de frecuencia menor (Calvo, 2017; Romero, Alarcón y García, 2018). Este procedimiento gráfico se realizó utilizando la librería o paquete wordcloud del programa R.

Un tercer análisis descriptivo de la tabla léxica base se realizó utilizando el **Método de Análisis de Palabras Asociadas** (a partir de ahora, M.A.P.A.). Esta técnica se ha venido aplicando al

análisis de contenido textual desde la década de 1970<sup>91</sup> y aporta una representación de la estructura que presentan un conjunto de palabras (al agruparse en dominios o campos<sup>92</sup>), cuando se analiza el número de veces que éstas co-ocurren<sup>93</sup> simultáneamente en uno o más discursos (en nuestro caso, respuestas abiertas de diferentes personas). Específicamente el método tiene por objetivo “encontrar las diversas temáticas presentes dentro de un conjunto de documentos, a partir de la clasificación de las palabras clave que se encuentran simultáneamente en éstos” (Rodríguez y Pardo, 2007, p. 1).

Cada uno de estos grupos de palabras clave (en nuestro caso se trata de los términos que conforman la tabla léxica base) puede representarse a través de un **Diagrama de red**, gráfico que presenta las relaciones entre estas palabras, expresándolas mediante líneas de distinto grosor, según la intensidad de cada relación (líneas más gruesas representan una mayor intensidad).

Además, los grupos identificados con el M.A.P.A. pueden representarse como puntos de un **Mapa estratégico**. Cada uno de estos puntos tendrá el nombre de la palabra clave, tema o dominio que caracteriza al grupo. Es decir, este nuevo gráfico mostrará las diferentes temáticas que con el análisis se identificaron en nuestro conjunto de términos (los que conforman la matriz léxica). La ubicación de estas temáticas (puntos) en el Mapa estratégico depende de dos parámetros: (1) *densidad*, entendida como la medida o índice de la fuerza de las asociaciones internas entre los términos que constituyen el grupo; y (2) *centralidad*, entendida como la medida o nivel de relación del grupo con el resto de grupos (Romero y Pulido, 2018). Ambos parámetros se expresan a través de dos índices: el índice de densidad (a partir de ahora, ID) y el índice de centralidad (a partir de ahora, IC). Como podemos ver en la Figura 6, cada cuadrante del plano sobre el que representamos este Mapa estratégico indicará tanto el nivel de desarrollo (densidad) como el de centralidad que presentan las diversas temáticas identificadas por el análisis.

---

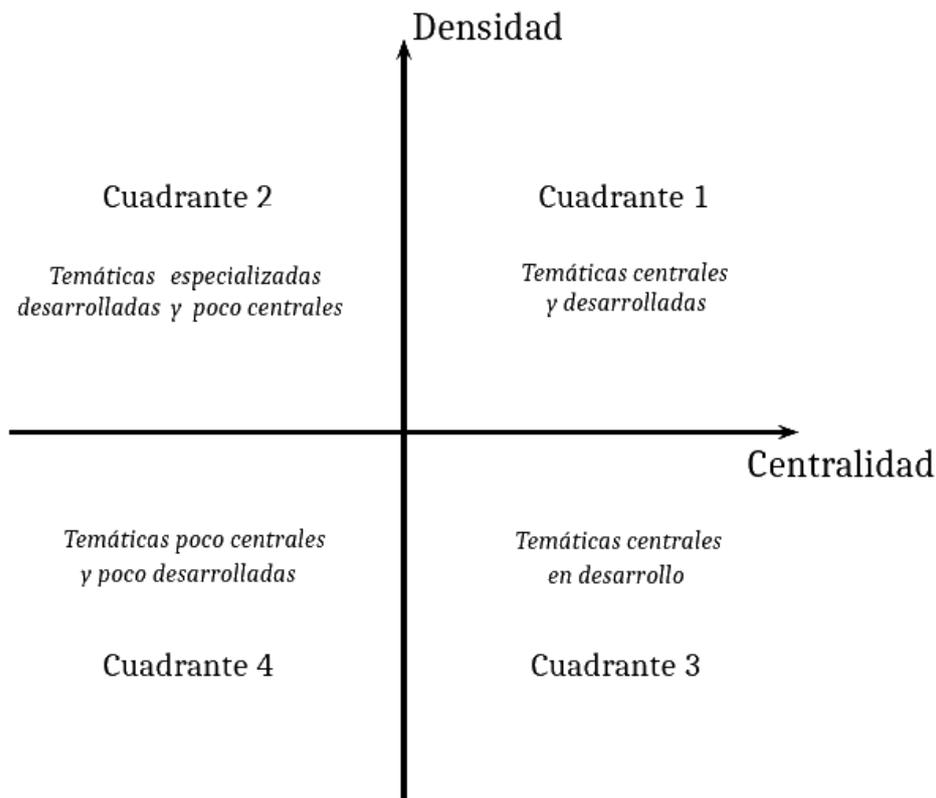
<sup>91</sup> Para profundizar en el origen histórico del método de análisis de palabras asociadas puede consultarse Romero y Pulido (2018).

<sup>92</sup> El *algoritmo de clasificación* o agrupación que específicamente se utiliza en esta técnica de análisis puede consultarse en Rodríguez y Pardo (2007).

<sup>93</sup> En inglés, esta técnica se denomina *Co-words analysis*.

**Figura 6**

Mapa estratégico: interpretación de sus cuadrantes



Fuente: Rodríguez y Pardo (2007, p. 4).

Restrepo-Arango y Urbizagástegui-Alvarado (2018) aportan algunas pautas para la interpretación de las agrupaciones (*clusters*) localizados en los distintos cuadrantes de este mapa estratégico: en el cuadrante 1 (superior derecho) hallamos los temas centrales y bien desarrollados; en el cuadrante 2 (superior izquierdo) se ubican temas bien desarrollados, pero de poca centralidad (periféricos); en el cuadrante 3 (inferior derecho) hallamos temas centrales, sin embargo poco desarrollados (poco estructurados); finalmente, en el cuadrante 4 (inferior izquierdo) se encuentran los temas marginales, poco centrales y poco desarrollados.

Ruíz-Baños y Baión-Moreno (1998) nos aclaran que “dos temas próximos en el diagrama estratégico no tienen por qué estar fuertemente ligados desde el punto de vista semántico” (p. 56), a diferencia de lo que ocurría con los diagramas de red, donde sí había una relación semántica entre sus elementos.

La aplicación de todos estos procedimientos del M.A.P.A. se realizó utilizando la librería *mpa* en el programa computacional R commander (Rodríguez y Pardo, 2007).

#### **5.8.2.4. Cartografía del texto: análisis factorial de correspondencias.**

Los análisis lexicométricos descritos hasta aquí se orientan, fundamentalmente, a describir la estructura de un corpus textual a partir de un conteo de frecuencias (Valls, 1999). A partir de esta cuarta etapa, nuestro análisis se orientó a estudiar las asociaciones existentes entre las palabras de dicho corpus y su relación con diferentes características (variables de estudio) de las personas que constituyen la muestra (Páramo, 2010). Para ello, utilizamos dos técnicas de análisis estadísticos multivariantes: el análisis factorial de correspondencias (a partir de ahora AFC) y, como complemento, el análisis de conglomerados (o clasificación automática) que describiremos en el siguiente apartado.

El AFC comienza a utilizarse desde la década de 1960, uno de sus principales precursores fue J.P. Benzecri quien lo aplicó en sus estudios lingüísticos, inductivos, en relación a la distribución de ciertas palabras (Valls, 1999). Césari (2009) destaca que a partir de la década de 1980, este tipo de análisis se ha popularizado cada vez más, relevando el aporte de algunos autores significativos como Lebart, Morineau, Warwick, Greenacre, etc.

El objetivo del AFC consiste, básicamente, en simplificar la compleja información de una tabla lexical, en la que un conjunto de individuos están asociados con otro de palabras (posicionados así en un espacio multidimensional). Ello se consigue a través de una proyección de los individuos y las palabras (representados como puntos) en aquellos planos geométricos que

mejor permitan visualizar la estructura del conjunto<sup>94</sup>. Valls (1999) enfatiza que con la aplicación de este método (gráfico) se pierde información (mínima), pero se consigue una importante ganancia en significación. Así, semejanzas o diferencias entre individuos y entre palabras estarán reflejadas, en el plano, por la proximidad o lejanía (respectivamente) entre los puntos que los/as representan. Una interpretación del gráfico, a partir de las proximidades y lejanías entre estos puntos (entre las palabras y entre los individuos) permitirá extraer conclusiones interesantes (Gil y otros, 1994), en relación a su similitud o diferenciación. En este sentido, Cornejo (1988) se refiere al AFC “como una radiografía que revela estructuras presentes en la tabla de datos pero ocultos a nuestra percepción limitada” (p.97). Se trata, en este sentido, de un análisis cartográfico (Césari, 2009), dado que “la representación gráfica de los resultados obtenidos proporciona un mapa, que nos muestra cuantitativamente las interrelaciones entre las palabras objeto de estudio” (Césari, 2009, p. 116).

En definitiva, la aplicación de un AFC sobre nuestra matriz lexical base proporcionó una representación gráfica, simplificada, de la estructura del corpus textual, ayudándonos a identificar **perfiles léxicos** (campos semánticos) en su interior (Césari, 2009). Ello debido a que cuando dos o más términos se hallan representados muy próximos en el gráfico es porque están altamente asociados entre sí. Esta asociación se debe a que los términos son utilizados conjuntamente, por una significativa cantidad de personas de la muestra, al expresarse sobre algún tema o responder a cierta pregunta. En caso inverso, aquellos términos que se representen gráficamente alejados unos de otros (en polos opuestos del plano), interpretaremos que no fueron asociados conjuntamente en las respuestas aportadas por los sujetos de la muestra. Los resultados obtenidos con este tipo de análisis aportan una aproximación a la estructura de la RS en estudio. Ésta es la principal función de los análisis cartográficos para nuestra investigación.

La técnica cartográfica permite, además, proyectar sobre el plano geométrico todas aquellas variables incluidas en nuestro estudio. Éstas son consideradas como elementos “suplementarios” o “ilustrativos” y se sitúan en el entramado de puntos ya representados, sin interferir en el mismo,

---

<sup>94</sup> Una presentación y fundamentación matemática del análisis puede consultarse en Greenacre (2008).

pero participando en la interpretación que antes veíamos en cuanto a su proximidad o lejanía con el resto de elementos (Cornejo, 1988). Y así, como destaca Césari (1999):

gracias a una utilización conjunta de la información textual y no textual, se verá cuáles son las características objetivas de los individuos asociados a un tipo de vocabulario. Se puede ver si un mismo contenido semántico se expresa con forma distinta según el grupo socio-económico, sexo, edad, etc. (p. 46)

Para proyectar las variables de estudio sobre el gráfico del AFC deben reagruparse las respuestas de los sujetos en la matriz lexical base, a partir de las variables de estudio descritas anteriormente (Valls, 1999). Es decir, deben agruparse las personas según sus características personales o socio-demográficas, a partir de las categorías consideradas en este sentido. A esta nueva forma de la matriz lexical se la denomina *agregada*. Así, una matriz o tabla léxica agregada “contiene tantas filas como formas y tantas columnas como modalidades de clasificación o tipologías de los grupos” (Césari, 2009, p.124).

Una vez obtenida la tabla léxica agregada, se aplicó sobre ella un análisis o **estudio de especificidades** del corpus textual; éste consiste en determinar las formas léxicas más características de cada grupo de personas existente en la muestra (Valls, 1999). Con este análisis se detectaron aquellas palabras que destacaban por su reiterada aparición (o contrariamente, por su rareza o inexistencia) en ciertos grupos de personas (personas con ciertas características) en relación con el corpus total (Césari, 2009). Un análisis diferencial de estas frecuencias relativas permitió identificar las palabras estadísticamente significativas (a partir de un valor-test) en cuanto a su asociación por exceso o defecto en relación con grupos específicos de personas (García y otros, 1995).

Todos estos procedimientos de análisis lexicométricos y cartográficos fueron realizados a través del programa de análisis estadístico R, utilizando específicamente sus librerías *R commander* y *RcmdrPlugin.temis*.

### 5.8.2.5. Clasificación automática del texto: análisis de conglomerados.

Cada vez es más frecuente complementar el AFC con algún método de clasificación automática, **análisis de conglomerados** o *clusters* (Césari, 2009; García y otros, 1995). Estos métodos “permiten la clasificación de las formas, u otro tipo de unidades textuales, en función de su empleo por parte de los sujetos” (García y otros, 1995, p. 166).

El análisis de conglomerados permite identificar “grupos de palabras que suelen ser empleadas por los mismos individuos y que delimitan, por tanto, campos semánticos o temáticas conectadas entre sí” (García y otros, 1995, p. 165). En nuestro caso aplicamos un análisis de conglomerados por agrupamiento jerárquico, a través de un algoritmo que va creando pequeños conglomerados de palabras y los va fusionando hasta obtener agrupaciones (*clusters*) de mayor tamaño; “el resultado es un árbol de clusters conocido como **dendrograma**, que muestra cómo los clusters se relacionan con otros” (Césari, 2009, p. 47). La aplicación de este algoritmo consigue que cada conglomerado se conforme con una máxima homogeneidad interna (similitud entre las palabras que lo integran) y al mismo tiempo una máxima heterogeneidad (o diferenciación) respecto a los demás conglomerados (Cárdenas, 2008). Este análisis es un buen complemento al análisis de correspondencias (cartografía) anterior, nos ayuda a interpretar su estructura, identificando en el mapa las principales dimensiones (campos semánticos) que estarían constituyendo, en nuestro caso, la RS.

Con este último procedimiento analítico concluyó el conjunto de análisis lexicométricos y cartográficos aplicados sobre nuestro corpus textual recolectado a partir de la asociación libre. Esta diversidad de análisis y resultados permitió aplicar un ejercicio de *triangulación* que, como veremos posteriormente, es considerado como uno de los recursos metodológicos que aportan a la rigurosidad y calidad del proceso analítico.

### 5.8.3. Análisis cualitativo de contenido.

Para responder al segundo de nuestros objetivos generales, de carácter comprensivo-interpretativo, focalizamos nuestro análisis en el conjunto de respuestas que aportaron las personas de la muestra (estudiantes y docentes) ante la pregunta abierta del cuestionario. Este conjunto de respuestas conformó nuestro **corpus textual**. En este corpus se identificó cada respuesta con el número de estudiante o docente a quien correspondiera. Así, en concreto se utilizó la letra E para la identificación de los/as estudiantes y la D para los/as docentes, seguidas del número de estudiante o docente (por ejemplo: E150 hace referencia al/a estudiante 150; D50 hace referencia al/a docente 50). De esta manera, cualquiera de las citas textuales referidas en nuestro análisis puede buscarse y encontrarse fácilmente en el corpus textual (ver Anexo 3).

Sobre este corpus textual aplicamos un procedimiento analítico que diera respuesta a los requisitos de dicho objetivo general, orientado a conocer aspectos semánticos (significado) de nuestro objeto de estudio. Es por ello que optamos por aplicar un análisis cualitativo de contenido, que nos aportara una aproximación interpretativa a la información textual. Descartamos, por excesivos, otros procedimientos analíticos que pretenden una mayor profundidad (hacia sentidos más profundos y/u ocultos), como serían el Análisis del Discurso o la hermenéutica (Calventus, 2019).

Así, de las múltiples propuestas existentes para realizar este tipo de análisis cualitativo de contenido, se optó por utilizar la que plantearon Huberman y Miles en su obra inicial de 1984 y que han venido desarrollando hasta la actualidad (Huberman y Miles, 1994; Miles y Huberman, 1994; Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Se optó por esta propuesta de análisis específica porque está focalizada en la interpretación del significado de un corpus de datos textuales (Gil, 1994) y porque consideramos que presenta un buen nivel de desarrollo teórico-práctico y de sistematización, lo que facilitaba su aplicación así como posteriores réplicas del procedimiento.

Teniendo esta propuesta de análisis como procedimiento general de referencia, nuestro análisis aplicó a nuestro corpus textual dos operaciones analíticas específicas. En primer lugar y con un carácter descriptivo, se realizó un estudio de concordancias y análisis de palabras clave en su contexto; posteriormente se realizó específicamente el análisis interpretativo de contenido, a

través de las operaciones que expondremos posteriormente con mayor detalle. En el próximo apartado expondremos el procedimiento seguido para el estudio de concordancias y en el siguiente desarrollaremos el protocolo que utilizamos para nuestro análisis cualitativo de contenido.

### 5.8.3.1. Estudio de concordancias: análisis de palabras en su contexto.

Antes de iniciar el análisis interpretativo de contenido, se aplicó sobre el corpus textual un estudio de las concordancias de aquellas palabras más frecuentes y de mayor interés desde el punto de vista semántico. Este método lexicométrico es uno de los más antiguos, utilizado desde la edad media. Valls (1999) describe, en términos generales, de qué se trata:

Consiste en listar para cada uno de los individuos que han utilizado una determinada forma, el contexto en el que la han utilizado, el cual corresponde a las palabras observadas anterior y posteriormente a la forma, limitando la longitud total de palabras en función de las necesidades particulares de cada aplicación. El conjunto de contextos de una forma determinada, denominada **forma-polo**, se denomina **concordancia** de la forma<sup>95</sup>. (Valls, 1999, p. 13)

Así, el estudio de concordancias o palabras clave en contexto (a partir de ahora, P.C.E.C.<sup>96</sup>) nos aportó una primera aproximación descriptiva a los contextos en los que se utilizaron estas formas-polo. Con ello se obtuvo un primer acercamiento a los campos semánticos (significados y sentidos) de cada uno de estos términos (Césari, 2009).

<sup>95</sup> Traducción propia del original: "Consisteix en llistar per cadascun dels individus que han utilitzat una determinada forma el contexte en el que l'han utilitzat, el qual correspon a les paraules observades anteriorment i posteriorment a la forma, limitant la longitud total de paraules en funció de les necessitats particulars de cada aplicació. El conjunt de contextes d'una forma determinada, anomenada **forma-pol**, s'anomena **concordància** de la forma".

<sup>96</sup> En lengua inglesa, este método de análisis se denomina Key-Words-in-Context (KWIC).

Las formas-polo que seleccionamos para aplicar este análisis P.C.E.C. respondieron, en definitiva, a dos criterios principales: (1) que presentaran una alta frecuencia de aparición (es decir, palabras reiteradamente utilizadas en las respuestas) o (2) que presentaran un interés semántico específico: conceptos referidos a nuestro objeto de estudio o palabras asociadas con cierta actitud, carga evaluativa o afectiva (Valls, 1999).

En términos operativos, Césari (2009) nos indica que:

La elaboración de las concordancias es un proceso absolutamente automático en el que se puede partir de un texto normal, se extraen los contextos mecánicos, se clasifican alfabéticamente y se editan e imprimen destacando la palabra-clave de forma que salte a la vista la «concordancia» en distintos contextos. (p. 112)

En concreto, este análisis P.C.E.C. lo realizamos con la ayuda del programa gratuito AntConc 3.5.8 (Anthony, 2019). Esta herramienta se encargó, en primer lugar, de construir un glosario a partir de todas las respuestas que aportaron las personas de nuestra muestra a la pregunta abierta. Y posteriormente, a partir de las palabras (formas-polo) que le indicamos, fue aportándonos listados de frases (contextos) correspondientes a cada una de las palabras indicadas<sup>97</sup>.

### **5.8.3.2. Análisis cualitativo de contenido: aproximación interpretativa al corpus textual.**

El procedimiento genérico del análisis de contenido comenzó a utilizarse a mediados del siglo XX, en investigaciones referidas a los medios de comunicación y, durante la segunda guerra mundial, analizando la propaganda que emitían los nazis. Desde sus inicios se distinguieron dos posiciones epistemológicas distintas en su aplicación: una denominada cuantitativa que desarrolló fundamentalmente en países de habla inglesa (representada por Berelson) y una

<sup>97</sup> Una guía de usuario puede consultarse en Navarro (2015) o descargarse desde la página del propio autor del programa: [https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help\\_AntConc344\\_spanish.pdf](https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help_AntConc344_spanish.pdf)

cualitativa, que se desarrolló en Europa (y cuyo representante fue Krakauer). Esta última perspectiva no ha sido incluida en la literatura anglo-americana hasta épocas recientes. El análisis de contenido cuantitativo se focaliza en el significado manifiesto, mientras que el cualitativo considera también el latente y es más dependiente del contexto (Schreier, 2014).

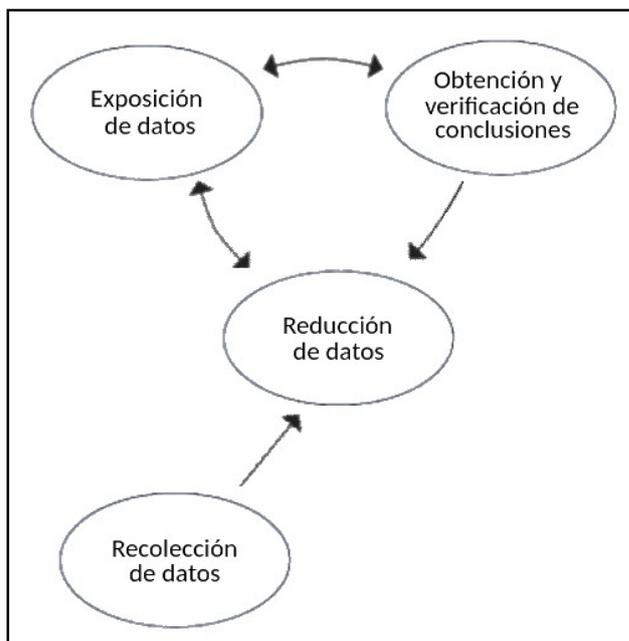
Desde la perspectiva cualitativa, Huberman y Miles (1994) han desarrollado un método de análisis a través de una serie de procedimientos, transformaciones y reflexiones acerca de un corpus textual, con el objetivo de extraer significados relevantes, como respuesta a un determinado problema de investigación (Gil, 1994).

La propuesta de Miles y Huberman considera dos grandes etapas o momentos fundamentales: uno de carácter más descriptivo, durante el cual se segmenta el texto, identificando en él aquellas citas más significativas (que como veremos, se codifican y categorizan); y un segundo momento más interpretativo, durante el que se establecen relaciones (de asociación, causalidad, oposición, etc.) entre las categorías identificadas, con el objetivo de comprender el significado del texto (Calventus, 2019; Pourtois y Desmet, 1992).

El método propone concretamente aplicar tres procesos fundamentales a nuestro conjunto de datos textuales: (1) una reducción de los datos, (2) una exposición de los mismos, y (3) la obtención/verificación de ciertas conclusiones. En la Figura 7 se muestra que la relación entre estos tres procesos no es lineal, sino más bien interactiva, cíclica e iterativa (Miles y Huberman, 1994). Es decir, se debe volver a aplicar cada uno de estos procedimientos, una y otra vez, hasta alcanzar nuestro objetivo.

## Figura 7

Principales procesos en el análisis cualitativo de datos



Elaboración propia, a partir de Huberman y Miles (1994).

Para la aplicación concreta del análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos textuales Weft-QDA 1.0.1. Con esta herramienta<sup>98</sup> se siguieron, en definitiva, los siguientes pasos:

1. **Reducción de datos.**- En primer lugar, se realizaron reiteradas lecturas detalladas del texto completo (es decir, de todas las respuestas aportadas por nuestra muestra de personas a la pregunta abierta). A través de estas lecturas se identificaron citas (fragmentos de las respuestas o respuestas completas) significativas en relación con el segundo objetivo de investigación. Aquellas citas que se referían a una misma temática o aspecto se agruparon (categorizaron) y se les adjudicó una misma etiqueta (código). A este proceso lo denominamos *codificación*. Durante este proceso se elaboraron y registraron notas (denominadas también *memos* o *memorandos*) respecto de cualquier idea que surgiera: comentarios teóricos o metodológicos, posibles

<sup>98</sup> El programa es libre y puede descargarse gratuitamente desde <http://www.pressure.to/qda>. Además, un manual de uso del mismo se halla en Martínez (s.f.).

especulaciones respecto de nuevas categorías, cuestionamientos de categorías existentes, posibles relaciones entre categorías, observaciones o reflexiones a partir de la triangulación entre los resultados obtenidos con el análisis lexicométrico y los que comenzaba a aportar el análisis cualitativo, etc. Estos memorandos juegan un papel muy importante en el proceso de interpretación, puesto que estimulan la observación y el establecimiento de relaciones entre categorías, son herramientas de sistematización, aportan a la reflexión y revisión del proceso de análisis y de sus productos.

Uno de los principales productos de esta primera etapa de nuestro análisis fue la elaboración de un *sistema o libro* de categorías, cada una con su correspondiente código (etiqueta) y asociada con un conjunto de citas. En este proceso se permite que algunas citas sean incluidas en más de una categoría (se asocien con más de un código). Dado el carácter iterativo y cíclico que indicábamos antes, el libro de categorías (o códigos) fue revisándose y refinándose permanentemente. Todas las categorías que fueron incluyéndose en este libro, presentan los siguientes elementos: (1) una etiqueta o código (como veíamos antes), que no es más que una palabra para referirse a la categoría; (2) una breve descripción o definición de su significado, incluyendo aquí sus características claves (y diferenciales con respecto a otras categorías similares), sus alcances y límites; (3) algunas citas ilustrativas del significado y sentido de ella (Thomas, 2006).

Con la reiteración de las lecturas se identificaron y registraron diferentes formas de asociación o relación entre algunas de estas categorías. Estas relaciones pueden ser de diversos tipos: identidad, inclusión, oposición, contradicción, causalidad, etc. Además, algunas de las categorías se agruparon, conformando nuevas *categorías de segundo nivel*. Este nuevo tipo de categorías son más abstractas que las primeras, pero se comportan exactamente igual en cuanto al proceso de asociación o relación. El proceso está abierto a la posibilidad de elaborar nuevos niveles de categorías, más elevados o abstractos (Elliot y Timulak, 2005). En definitiva, este primer ejercicio de reducción de datos permitió concretar un proceso de focalización, selección, abstracción, simplificación y transformación de los datos textuales (Miles y Huberman, 1994).

Todo este proceso que describimos fue realizado por el propio investigador, sin aplicar ningún tipo de automatismos, aunque sí se contó con la ayuda del programa Weft-QDA. Esta herramienta de trabajo no sólo facilitó la parte operativa del proceso, sino que también ayudó en el proceso analítico, al estimular el descubrimiento de relaciones o asociaciones entre las categorías; ello se consiguió a través de la elaboración de informes o reportes con todas las citas correspondientes a cualquiera de las categorías que indicáramos. La lectura y análisis de estos informes, aportados por el programa, fueron buenos recursos para identificar relaciones entre las diversas categorías y comenzar a explorar sus significados. Es importante enfatizar que, en todo momento, la brújula que guía este proceso de reducción a través de la codificación, es la pregunta u objetivo de estudio (Fernández, 2006).

**2. Exposición de los datos**<sup>99</sup>.- A partir del conjunto de categorías del primer (y segundo nivel) identificadas, así como de sus asociaciones y relaciones, se fueron elaborando esquemas y diagramas conceptuales que permitían organizar toda la información. Con estas representaciones gráficas se comenzó a expresar la estructura identificada en los datos textuales, lo que supuso un momento muy significativo en el proceso de análisis, dado el carácter sintético y comprensivo de estos gráficos. Para su elaboración se utilizó el programa de edición gráfica KolourPaint 16.08.0<sup>100</sup>.

**3. Obtención y verificación de conclusiones.**- Denominamos aquí *conclusiones* a los resultados o productos obtenidos con nuestro análisis cualitativo, así como a las primeras interpretaciones de los mismos (Gil, 1994). En la práctica, se elaboró un discurso para describir la estructura de relaciones identificada y representada gráficamente en las etapas anteriores. A través de este discurso se integraron, describieron e interpretaron los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de análisis: identificación, definición, agrupación, comparación o contraste entre las categorías; establecimiento de posibles patrones, seguimiento de contradicciones y de sorpresas, búsqueda de casos negativos, etc. (Huberman y Miles, 1994). En este sentido, Gil (1994) refiere otros recursos útiles para este ejercicio de interpretación: identificar conexiones entre las categorías, comparar los resultados obtenidos con los de otras

<sup>99</sup> Utilizamos esta expresión como traducción propia de la ocupada por los autores, *data display*.

<sup>100</sup> Puede accederse a su descarga, gratuita, a través de: <http://www.kolourpaint.org/>

investigaciones, contextualizarlos en el marco de referencia teórico, aplicar la intuición del analista, a partir de su propia experiencia. Su redacción implica “el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p.16). Una vez más, la iteración que caracteriza a todo el proceso, permitió que durante la elaboración de este texto final, se volvieran reiteradamente a revisar o realizar operaciones de categorización o exposición de los datos.

Las conclusiones de este análisis fueron además verificadas, en el sentido de “aportar argumentos o realizar comprobaciones que permitan defender que los resultados obtenidos son ciertos” (Gil, 1994, p. 95). Así que, una vez obtenidas las primeras aproximaciones a las conclusiones, se recurrió a diferentes procedimientos para su verificación. El más utilizado fue la *triangulación* (aplicación combinada de varias metodologías y posterior contrastación de los resultados obtenidos en cada una de ellas) con respecto a resultados obtenidos a través de los otros procedimientos analíticos; en el siguiente apartado profundizaremos sobre este procedimiento. Las conclusiones también se verificaron a través del “intercambio de opiniones con otros investigadores” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 147) que, en nuestro caso, consideró la retroalimentación con el director y co-directora de la tesis. Como proceso de verificación también se analizó la “adecuación referencial”, atendiendo a la calidad de las citas (como evidencia y fundamentan tanto el significado de las categorías de análisis como las relaciones entre ellas) y comprobando la “coherencia estructural” del proceso y del producto final, expresada tanto en la exposición gráfica de los datos como en el discurso interpretativo que la acompaña (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

La articulación y síntesis de los resultados obtenidos en cada uno de los dos tipos de análisis expuestos, por un lado el descriptivo lexicométrico/lexicográfico y por otro el análisis cualitativo e interpretativo de contenido, aportó los insumos necesarios para redactar el capítulo de resultados; así mismo estimuló reflexiones que serán expuestas en el capítulo final de Discusiones y Conclusiones.

## 5.9. Otros aspectos importantes del proceso de investigación: “control de calidad”, parsimonia, ética.

No queremos terminar este capítulo sin referirnos a tres temas importantes: el primero tiene relación con lo que algunos autores denominan “control de calidad” de nuestro proceso de investigación (Cornejo y Salas, 2011; Erazo, 2011; Gehrig y Palacios, 2014). El segundo tema que desarrollaremos será una reflexión acerca de la importancia de utilizar una metodología sencilla y *frugal* para responder con la adecuada parsimonia a nuestros objetivos de investigación. Por último nos referiremos a los aspectos éticos que se consideraron en el estudio.

### 5.9.1. Formas de “control de calidad” consideradas en la investigación.

A lo largo de todo nuestro proceso investigativo se atendió a una serie de aspectos o criterios propuestos por diversos autores para que éste cumpliera con la rigurosidad metodológica y presentara un buen nivel de calidad.

Uno de estos aspectos fue la **reflexividad**, entendida como conciencia autocrítica del investigador acerca de distintos aspectos o niveles de la investigación; conciencia a nivel epistemológico, teórico y metodológico (sobre los cuales hemos hecho referencia al comienzo de este capítulo); conciencia sobre condiciones contextuales (disponibilidad de recursos, posibilidad de acceso); conciencia “sobre los determinantes teóricos (formación con la que cuenta de partida), morales e ideológicos del propio investigador” (Gehrig y Palacios, p. 18).

Se trató, así mismo, de cumplir con el **valor de verdad**, referido a la “credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 17).

La **transparencia** fue otro criterio al que también se atendió en todo momento, explicitando las razones y argumentos por los cuales se optó por uno u otro diseño o procedimiento metodológico, por una u otra técnica.

Tratamos de asegurar una **sistematicidad** metodológica, entendida como la aplicación formal, lógica y sistemática de los procedimientos, actividades y prácticas llevadas a cabo durante la investigación (Gehrig y Palacios, 2014). Para ello se aportó una detallada descripción, explícita, de dichos procedimientos metodológicos y técnicos.

Así mismo, se trató en todo momento de mantener la **coherencia**, en el sentido de cuidar una lógica conexión entre la perspectiva epistemológica, las concepciones teóricas, el enfoque metodológico y las aplicaciones técnicas. A lo largo de este capítulo se ha tratado de hacer explícitas las evidencias de estas consistencias.

Se intentó en todo momento cumplir con una **optimización** de los procedimientos metodológicos, tratando de ocupar los de mejor nivel, entre los conocidos hasta la fecha de la investigación, y siempre teniendo presente nuestro objetivo de investigación como referente al que debíamos responder (Erazo, 2011).

Otro de los criterios de calidad considerados fue la aplicabilidad o **transferibilidad** de los resultados (a otros contextos) por ello se describió lo más detalladamente posible la muestra utilizada en nuestra investigación, así como los diversos contextos geográficos de los cuales procedía ésta (Erazo, 2011).

Se dejaron establecidas **pistas de revisión**, es decir, explícita constancia respecto del procedimiento de muestreo, rol del investigador en todo el proceso de recolección, proceso de análisis e interpretación de los datos; “esto permitirá comprobar la estabilidad de los resultados en otros momentos diferentes y por otros investigadores” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 19).

El investigador trató de respetar la **neutralidad** para que los resultados y sus interpretaciones no se vieran afectados por sus prejuicios, intereses, inclinaciones ideológicas o políticas (Erazo, 2011). Es decir, tener la “garantía y la seguridad de que los resultados no están sesgados” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 18). Se espera que este criterio haya sido conseguido, a través de nuestras explícitas reflexiones y asunciones epistemológicas, los procesos de verificación y los de triangulación.

La **triangulación** fue otro de los criterios de calidad que consideramos durante toda nuestra investigación. Atendiendo a la definición del término que aportara Denzin en 1970, entendemos por triangulación “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos o investigadores en el estudio de un solo fenómeno.”<sup>101</sup> (Kimchi, Polivka y Sabol, 1991). Es decir, en un proceso de investigación, existen diferentes aspectos que pueden ser triangulados. En nuestro caso, aplicamos diversos tipos de triangulación. En primer lugar consideramos importante aplicar una triangulación *de datos* (Aguilar y Barroso, 2015) en dos sentidos: el *espacial* (seleccionando nuestra muestra en dos áreas geográficas distintas) y el *personal* (seleccionando dos tipos de actores distintos: estudiantes y docentes). También aplicamos una triangulación *metodológica*, al planificar un diseño mixto y aplicar una amplia diversidad de técnicas de análisis (desde las estadísticas más cuantitativas, otras de carácter lexicométrico y también de tipo interpretativo-hermenéutico). Por último, consideramos que se aplicó, en cierta forma, una triangulación *de investigador*, a través del ejercicio de supervisión y retroalimentación que aportaron el director y co-directora de tesis, durante todo el proceso investigativo. En definitiva, pusimos en práctica la que Aguilar y Barroso (2015) denominan *triangulación múltiple*, al combinar dos o más tipos de triangulación.

### 5.9.2. Opción por una “metodología parsimoniosa”.

Otro de los aspectos que tuvimos en consideración, desde los inicios de la planificación y definición de nuestro diseño metodológico, fue el referido a su nivel de complejidad. Para responder a nuestros objetivos de investigación, no sólo tratamos de cumplir adecuadamente con todos los criterios de rigurosidad y calidad metodológicas que acabamos de exponer, sino que también optamos por aquel diseño metodológico que nos pareció más simple, más parsimonioso. En este mismo sentido se posiciona Aarts (2007) cuando afirma: “la ‘parsimonia’ puede interpretarse como simplicidad, pero también se refiere a ser económico o eficiente” (p. 2). Esta simplicidad o frugalidad metodológica se planteó con las siguientes intenciones y objetivos:

---

<sup>101</sup> Traducción propia del original: “the combination of two or more theories, data sources, methods, or investigators in the study of a single phenomenon”.

(1) reducir al mínimo el costo de tiempo y dinero de la investigación, en relación con los recursos técnicos necesarios tanto para la recolección como para el análisis de los datos; (2) aumentar al máximo la eficiencia del diseño metodológico<sup>102</sup>, en el sentido que los resultados obtenidos con dicho diseño reportaran máxima información, a partir un mínimo costo en los recursos invertidos; (3) disminuir al máximo el impacto negativo que la recolección de datos pudiera suponer para las personas que aceptaban participar en nuestra investigación, ello se trató de asegurar elaborando un cuestionario muy breve, que sólo requería de cuatro o cinco minutos par responderse.

### **5.9.3. Aspectos éticos considerados en la investigación.**

La planificación y aplicación del diseño metodológico consideró, los requisitos éticos planteados por la Comisión Europea para los investigadores (European Commission, 2013). Concretamente y atendiendo a las características propias de nuestra investigación se atendió al cumplimiento estricto de los aspectos que pasamos a exponer.

En primer lugar se respetaron las formalidades que se esperan en los estudios de encuesta, en cuanto al procedimiento de selección de la muestra. En este sentido se envió una presentación del investigador y del estudio y sus objetivos a cada una de las instituciones universitarias consideradas en el proceso de muestreo. En las presentaciones se pedía el permiso para aplicar algunos cuestionarios entre docentes y estudiantes de las carreras de educación o pedagogía. Específicamente, estos documentos fueron dirigidos a las personas responsables (directivos/as) del área o departamento docente de dichas instituciones, dejando abierta la posibilidad de concertar una entrevista personal o de seguir los procedimientos formales que se indicaran para conseguir el permiso referido. En los documentos de presentación se ofrecía, por parte del investigador, la devolución a la institución de los resultados obtenidos con el estudio.

En segundo lugar, se aplicó un protocolo de investigación a través de encuesta en el que se siguió estrictamente la aplicación de un consentimiento informado que asegurara a las personas

---

<sup>102</sup> En este sentido, se ha destacado la parsimonia de los diseños metodológicos mixtos (Joshi, 2013).

de la muestra una serie de garantías: (1) que conocieran la identidad de la persona responsable, a cargo de la investigación (investigador) y que pudieran en todo momento comunicarse con él; (2) que conocieran el objetivo general de la investigación en la cual se les invitaba a participar; (3) que en caso de participar quedara plenamente garantizado el anonimato de la persona; (4) que los datos recolectados a partir de las respuestas de las personas se trataran con absoluta confidencialidad, utilizándose tan sólo con fines académicos (publicación del documento de tesis y publicación de artículos académicos en revistas especializadas).

En tercer lugar se ofreció a todas aquellas personas que respondieron al cuestionario, la posibilidad de acceder (a través de una página web<sup>103</sup>), a los resultados preliminares que se obtuvieron a partir de los primeros análisis. A través de esta web se ofreció también a estas personas la posibilidad de realizar consultas o simplemente comunicarse con el investigador.

Por último, cabe señalar también que está previsto, por parte del investigador, el ofrecimiento a cada una de las instituciones que respondieron favorablemente a participar en el estudio, de una exposición personal a cargo del investigador, a través de la cual se presente el proceso de investigación, los resultados y las principales conclusiones y donde pueda debatirse públicamente acerca de todo ello. Consideramos que esta *devolución* servirá como ejercicio de reflexión académica que, en sí mismo, debiera suponer un aporte positivo.

---

<sup>103</sup> <https://calidadeduccion.webs.com/>

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS: REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA "EDUCACIÓN DE CALIDAD" ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

*La educación de calidad es el proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes teniendo como objetivo el desarrollo intelectual, moral, ético entre otros. Cuando se refieren a la educación de calidad siento una gran responsabilidad, ya que me queda muy poco tiempo por ser profesora y me pertenece hacer que mis estudiantes reciban una educación de calidad [sic]. (E351<sup>104</sup>)*

*Educación de calidad es el derecho que tenemos todos los seres humanos para adquirir conocimientos y valores, sin importar si el establecimiento es municipal o particular, todas las personas se merecen una digna educación. (E346)*

*Entregar herramientas para que todos los estudiantes desarrollen sus potenciales de manera equitativa, utilizando la educación como motor de movilidad social y mejorador de la sociedad en su conjunto. (D44)*

En el capítulo que ahora iniciamos se presentarán todos aquellos resultados obtenidos a través de diversos análisis que aplicamos sobre la base de datos para responder coherentemente a nuestros dos objetivos generales de investigación: (1) describir el contenido y estructura de la RS educación de calidad; y (2) comprender e interpretar el significado y sentido de esta RS. Además de responder a los objetivos específicos que identificábamos para cada uno de los dos anteriores.

Así, en primer lugar se presentarán los resultados obtenidos a través de los análisis estadísticos textuales que se utilizaron para responder al primero de los objetivos. Todos ellos se aplicaron sobre el corpus constituido por todas las respuestas de nuestra muestra de estudiantes y docentes a la pregunta de asociación libre del cuestionario. Los resultados se presentarán en el mismo orden que fueron obteniéndose, al irse aplicando progresivamente los análisis:

1. Análisis lexicométrico, para identificar y describir los términos (elementos) más frecuentemente asociados por estudiantes y docentes con la educación de calidad.

---

<sup>104</sup> Como ya se indicó en el capítulo metodológico, las citas textuales se referirán con las letras mayúsculas E ó D, seguidas del número correspondiente al/a estudiante o docente a quien respectivamente correspondan. En el Anexo 3 se presenta el corpus textual completo, conformado el conjunto de todas ellas.

2. Análisis de palabras asociadas por co-ocurrencia (M.A.P.A.), para conseguir una primera aproximación a las relaciones entre los términos más frecuentemente asociados con la educación de calidad y, por tanto, a la estructura de su RS.
3. Análisis factorial de correspondencias (AFC o simplemente análisis de correspondencias), con el objetivo de conseguir una segunda aproximación (más detallada y específica) a la estructura de la RS educación de calidad.
4. Clasificación automática de conglomerados, como un análisis complementario del anterior AFC, que permitirá confirmar la estructura identificada en nuestra RS a través de los dos análisis anteriores.

Posteriormente se presentarán los resultados obtenidos a través de aquellos análisis (cualitativos) con los que se respondía al segundo objetivo de la investigación. En este caso, todos ellos se aplicaron sobre el corpus textual constituido a partir de las respuestas de nuestra muestra (estudiantes y docentes) a la pregunta abierta del cuestionario. Los resultados se presentarán en el mismo orden como fueron surgiendo a partir de los análisis aplicados:

1. Descripción inicial del corpus textual a través de un análisis P.C.E.C., para identificar las principales palabras clave y sus contextos de ocurrencia. Esta primera aproximación descriptiva y contextual es un buen aporte para el posterior análisis interpretativo de contenido de la RS.
2. Análisis cualitativo de contenido, con el objetivo de aproximarnos a una interpretación comprensiva del significado y sentido de la RS educación de calidad.

## **6.1. Resultados de los análisis estadísticos textuales.**

### **6.1.1. Resultados del análisis lexicométrico: elementos de la RS "educación de calidad".**

Para responder al primero de nuestros objetivos, identificar los elementos que constituyen la RS educación de calidad, se aplicó un análisis lexicométrico sobre la totalidad de respuestas (n=499) aportadas por la muestra de docentes (n=62) y estudiantes (n=437) ante la pregunta de

asociación libre con el estímulo “educación de calidad”. Como puede consultarse en la Tabla 12, en total se asociaron 3.434 palabras que, una vez lematizadas, se correspondieron con 1.398 términos (1.264 asociados por estudiantes y 134 por docentes). Para conocer en detalle la descripción del corpus textual completo y la frecuencia de todas y cada una de las palabras y términos asociados puede consultarse el glosario inicial de formas léxicas, en el Anexo 2.

**Tabla 12**

*Descriptivos lexicométricos del corpus textual asociado al estímulo “educación de calidad”*

	Corpus total (n=499)	Estudiantes (n=437)	Docentes (n=62)
Número palabras asociadas	3434	3055	379
Número términos lematizados	1398	1264	134
Porcentaje términos/palabras	40,71	41,37	35,36

Los términos más frecuentemente asociados con el estímulo “educación de calidad” se presentan en la Tabla 13. Específicamente se seleccionaron los términos asociados, al menos, por un 5% de las personas que conforman la muestra, según recomendaciones teóricas y técnicas que veíamos en el capítulo anterior. En definitiva, son 28 términos que presentaron una frecuencia mínima de 25 ocurrencias. Este conjunto de términos conformó nuestra **tabla léxica base**, sobre la que aplicamos todos los análisis estadísticos textuales que se presentan a continuación.

Esta descripción lexicométrica inicial de los términos más frecuentes en las respuestas aporta una primera aproximación a los elementos que constituyen la RS de “educación de calidad”; y a través de ella comenzamos a identificar aquellos campos semánticos que constituyen este objeto de estudio. Concretamente observamos tres campos semánticos referidos a tres temas: (1) los valores (axiología), (2) la enseñanza-aprendizaje y (3) una evaluación positiva.

**Tabla 13**

*Términos más frecuentemente asociados con el estímulo "educación de calidad"*

<b>Términos asociados</b>	<b>Frecuencia</b>
docente	102
inclusión	98
igualdad	87
aprender	78
equidad	76
gratuidad	74
derecho	63
buena	62
vocación	53
estudiante	52
oportunidad	49
compromiso	48
conocimiento	48
respetar	46
enseñar	45
valor	43
diversidad	41
mejor	40
universal	36
excelencia	34
responsabilidad	34
integral	30
necesidad	29
recurso	27
significativo	27
desarrollo	26
formar	25
libertad	25

Así, un primer campo semántico lo identificamos alrededor de una serie de conceptos de carácter **axiológico**; ello se justifica al observar que entre los términos con una mayor

frecuencia<sup>105</sup> de ocurrencia (alta asociación con la educación de calidad), destacan<sup>106</sup>: *inclusión* (98), *igualdad* (87), *equidad* (76), *gratuidad* (74) y *derecho* (63). Todos ellos comparten un mismo referente semántico de carácter axiológico, ético, normativo. A este mismo campo semántico pertenecen otros términos de nuestra tabla léxica base con una menor frecuencia, como sería el caso de: *valor* (43) o *universal* (36). Este amplio conjunto de términos refieren y asocian la educación de calidad con una facultad o derecho que debe garantizarse de manera universal, inclusiva, igualitaria y equitativa. Estas garantías deben asegurarse desde el punto de vista económico, es decir, la educación de calidad debiera ser gratuita.

Un segundo campo semántico estaría conformado por términos referidos a la **enseñanza-aprendizaje**, incluyéndose en este caso actores, acciones y elementos implicados con dicho fenómeno. Es el caso de: *docente* (102), *aprender* (78), *vocación* (53), *estudiante* (52), *compromiso* (48), *conocimiento* (48) y *enseñar* (45). Destacamos en este caso que el foco prioritario sea el docente (con una relevancia muy superior al estudiante) y el énfasis especial puesto en el fenómeno del aprendizaje (y la enseñanza), relevando específicamente una serie de aspectos o características de esta enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la vocación y el compromiso; por último, no puede obviarse la referencia al conocimiento como elemento asociado a la educación de calidad.

Un tercer campo semántico podría ser identificado alrededor de un conjunto de términos (con menor frecuencia de asociación) que hacen referencia a una **evaluación positiva** de la educación de calidad: *buena* (62), *mejor* (40) o *excelencia* (34). La educación de calidad -como podíamos presuponer- es valorada positivamente, asociándola con la bondad, con la mejor de las excelencias.

En suma, esta primera aproximación lexicométrica a los elementos que conformarían la RS educación de calidad, la describen como un fenómeno de enseñanza-aprendizaje, con una

---

<sup>105</sup> No incluimos en este primer campo semántico el término docente que presentó la mayor frecuencia (102) ya que formaría parte del campo semántico referido a la enseñanza-aprendizaje.

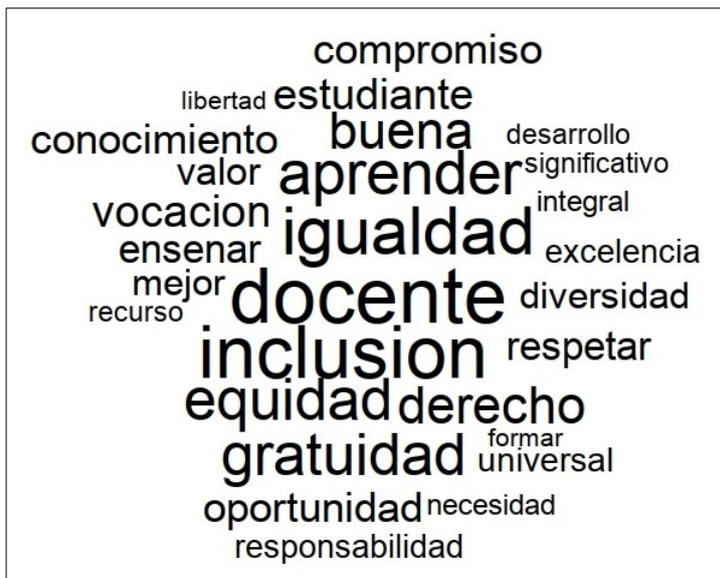
<sup>106</sup> Los términos asociados se presentarán en cursiva, en lugar de utilizar las comillas, con la intención de facilitar una lectura más fluida que no interfiera permanentemente con signos redundantes. Así mismo, se indica entre paréntesis el número de ocurrencias o asociaciones de cada término con el estímulo "Educación de Calidad".

presencia central del (la) docente; un fenómeno considerado como derecho equitativo, igualitario, inclusivo y universal, por tanto gratuito; un fenómeno que se evalúa positivamente.

En la Figura 8 se presenta la nube de palabras correspondiente a esta primera descripción lexicométrica del corpus analizado (matriz léxica base). Este tipo de representaciones, tan sólo pretende mostrar cuáles son los términos que lo constituyen, así como una aproximación a su descripción gráfica, dado que el tamaño de cada uno de estos términos depende de su frecuencia de aparición. En este caso no debemos considerar, para nuestra interpretación, la proximidad o lejanía que puedan mostrar unos con respecto a otros. Del gráfico destacaremos, tan solo, aquellos términos que presentan las mayores frecuencias: *docente*, *inclusión* e *igualdad*; y frecuencias un poco menores, como es el caso de: *aprender*, *equidad*, *gratuidad*; o incluso: *derecho* y *buena*. Estos ocho términos son los más destacados en la nube y se presentan en el centro. Alrededor de ellos podríamos ir identificando cada uno de los otros 20 (hasta conformar el total de 28), de los cuales destacan (por su frecuencia): *compromiso*, *estudiante*, *conocimiento*, *valor*, *vocación*, *enseñar*, *mejor*, *oportunidad*, *respetar* y *diversidad*.

### Figura 8

*Nube de palabras de nuestra matriz léxica base*



### 6.1.2. Resultados obtenidos a partir del Método Análisis de Palabras Asociadas (M.A.P.A.): una primera aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”.

La aplicación del M.A.P.A. a nuestra matriz léxica base nos aportó una primera aproximación descriptiva general a la estructura de nuestra RS, a partir de la co-ocurrencia que presentan este conjunto de términos. A través de este método<sup>107</sup> obtuvimos como resultado la conformación de cuatro conglomerados o grupos de palabras clave, representadas por los términos: docente, igualdad, vocación y mejor. La composición de cada uno de estos conglomerados se presenta en la Figura 9.

El primero de estos grupos de palabras clave, en el cuadro superior izquierdo, está estructurado alrededor del término **docente**, incluye una serie de conceptos referidos al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje como son: enseñar, aprender, significativo, estudiante, recurso. El análisis asocia a este mismo conjunto de palabras el adjetivo (evaluativo) bueno. En el gráfico se destaca la fuerte relación (alta frecuencia de concordancias o asociaciones) que presentan los términos docente y estudiante (unidos ambos con una línea mucho más gruesa que el resto). Así mismo, cabe destacar la proximidad entre los términos docente y aprender. Ello indica que docente fue el término más asociado con el aprendizaje, en relación con otros (como puede ser el caso del término estudiante); es decir el análisis muestra una mayor vinculación del aprendizaje con el docente que con el estudiante. En este mismo sentido y, curiosamente, el término enseñar aparece en el gráfico más próximo (más asociado) a estudiante que a docente.

El segundo grupo de palabras clave se estructura alrededor del término **igualdad** (ver cuadro superior derecho). En este grupo se incluyen también las palabras: derecho, equidad, oportunidad, diversidad, inclusión y gratuidad. Todas estos conceptos tienen relación con aspectos axiológicos, normativos, éticos. Destaca el fuerte vínculo que se observa entre los términos igualdad y derecho (representado en el gráfico un mayor grosor de la línea que los une). Al mismo tiempo, se observa una fuerte asociación entre igualdad y oportunidad. Es decir, la educación de calidad se construye, desde este campo semántico, como un derecho, que

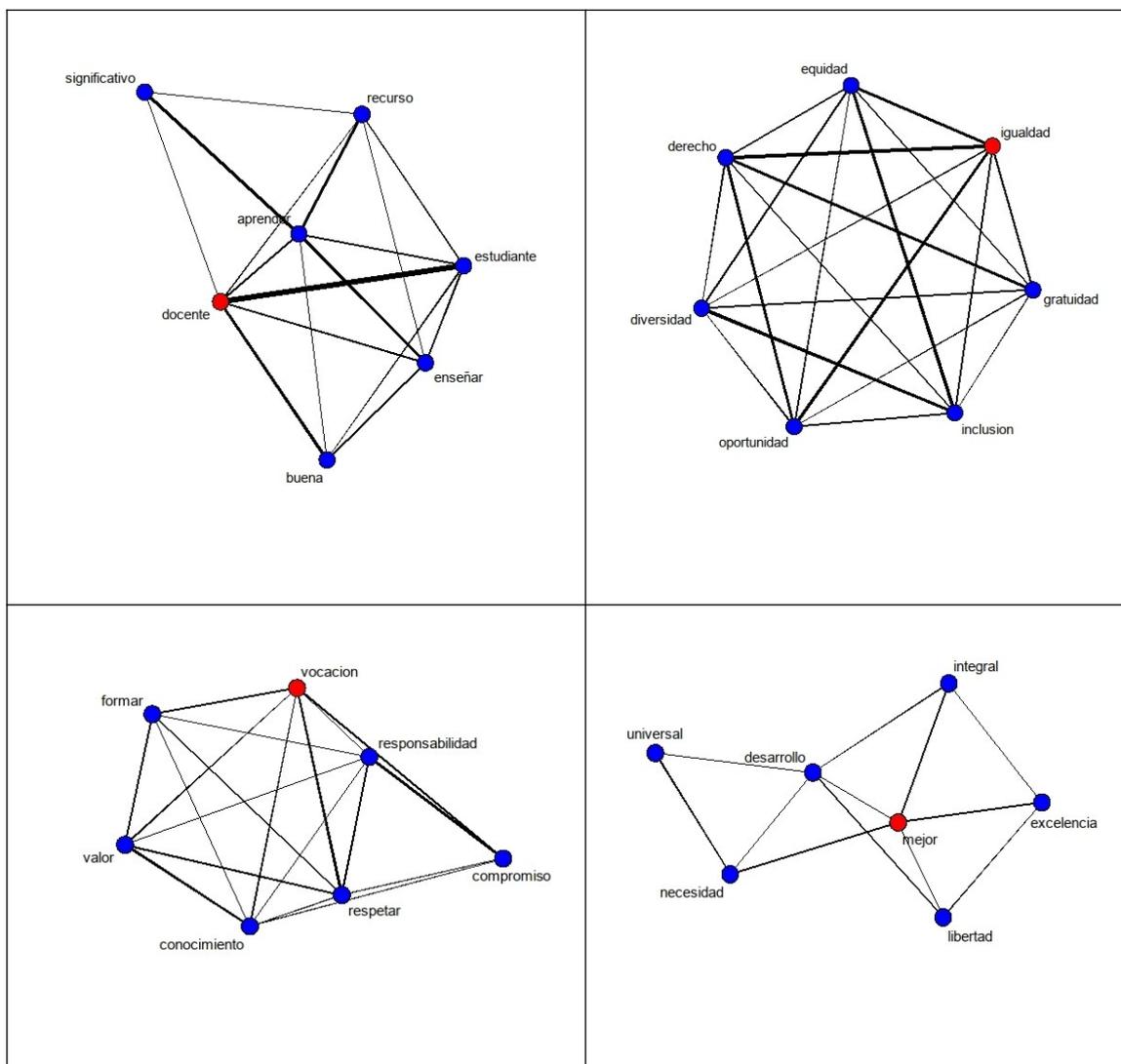
---

<sup>107</sup> El método, descrito en el capítulo 6, utilizó el algoritmo de clasificación por enlace simple, considerando como sus parámetros fundamentales una frecuencia mínima de ocurrencia de los términos de 25, un tamaño máximo de los conglomerados de 7 y una co-ocurrencia mínima de los términos de 1.

considera la igualdad y que es entendido como una oportunidad. En el gráfico correspondiente a este grupo de palabras destacamos así mismo el fuerte vínculo (concordancia) entre los términos inclusión, equidad y diversidad.

### Figura 9

Conglomerados o grupos de palabras clave conformados a partir del M.A.P.A.



Un tercer grupo de palabras clave, en el cuadro inferior izquierdo, está estructurado alrededor del término **vocación**, incluye las siguientes: *responsabilidad, respetar, compromiso, formar, valor y conocimiento*. Todos estos conceptos formarían parte de un campo semántico referido a los dos primeros campos semánticos identificados: por un lado se incluyen elementos o aspectos que tienen directa relación con el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje (como es el caso de vocación, conocimiento o formación) y también otros que presentan connotaciones valóricas y morales (caso de *responsabilidad, compromiso, respeto* o el propio término *valor*).

Un cuarto y último grupo de palabras clave se estructura alrededor del término **mejor**; junto a: *excelencia, integral, desarrollo, necesidad, universal y libertad*. Se observa en este caso la presencia de conceptos evaluativos de signo positivo (mejor, excelencia) y calificativos (integral, universal, libre) asociados a la educación de calidad. Además, el análisis asocia también en este grupo los conceptos de necesidad y desarrollo, a los que atenderemos específicamente más adelante.

En definitiva, el M.A.P.A. aporta unos resultados muy similares a nuestra primera interpretación especulativa de los campos semánticos que se intuían a partir del análisis descriptivo lexicométrico. La educación de calidad es ahora visualizada, también, a través de la presencia de dos grandes dimensiones semánticas: una focalizada en el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje, destacándose en ella al (la) docente y su relación estrecha con el/la estudiante; y una segunda dimensión centrada en aspectos axiológicos o normativos, entre los cuales destaca la igualdad, además de la equidad, la inclusión, la diversidad o la gratuidad. Además de estos dos grandes campos semánticos, se observan una serie de términos (elementos) de tipo calificativo o evaluativo que adjetivan la educación de calidad como un fenómeno positivo, de excelencia, integral, universal y libre.

El cálculo de los índices de centralidad (IC) y densidad (ID), para cada uno de estos cuatro grupos de palabras clave, aporta información acerca de los campos semánticos mencionados. Como puede observarse en la Tabla 14, el mayor IC lo presenta la palabra clave "igualdad" (0,014). Su campo semántico es el que muestra una mayor cohesión externa (mayor relación

con el resto de conglomerados) y en este sentido se considera el campo semántico más central de los cuatro identificados, en cuanto a su relación con la red global de términos asociados.

#### Tabla 14

*M.A.P.A.: Índices de centralidad y densidad de los conglomerados conformados*

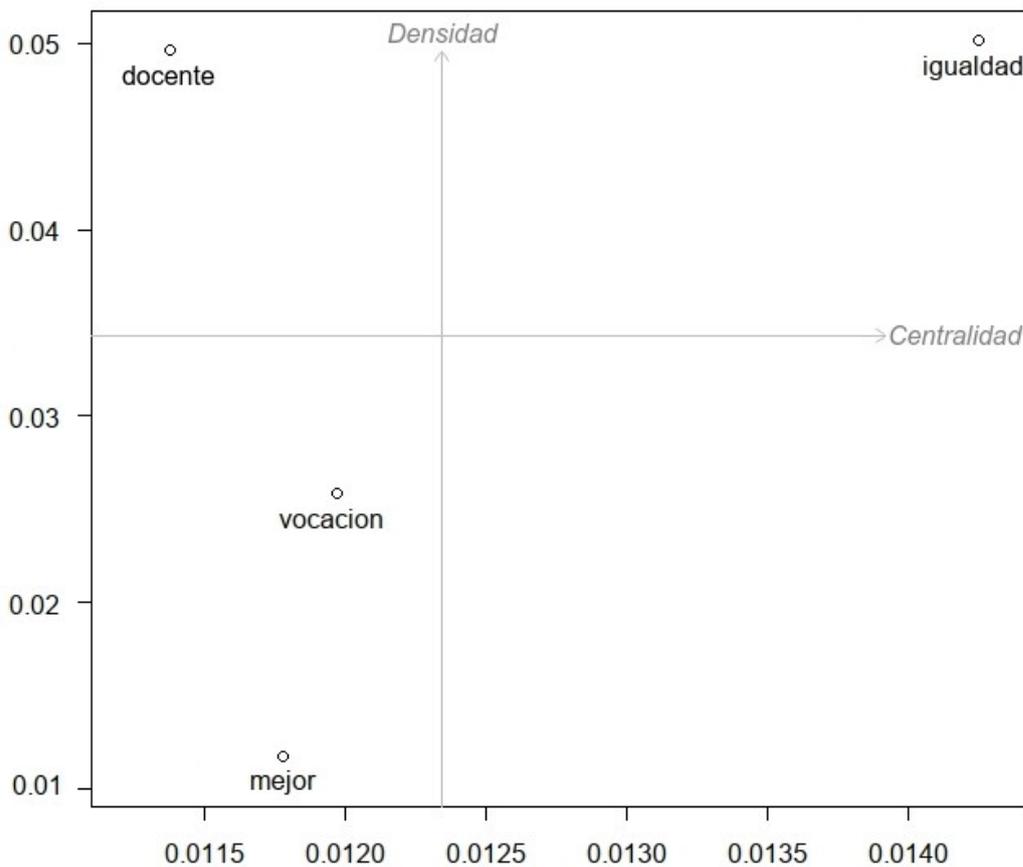
Palabra clave del conglomerado	Índice de centralidad	Índice de densidad
docente	0,011	0,05
igualdad	0,014	0,05
vocación	0,012	0,026
mejor	0,012	0,012

Por otra parte, dos palabras clave destacan respecto a su elevado ID: “docente” e “igualdad” (en ambos casos 0,05). Ello convierte a sus dos campos semánticos en los que presentan una mayor asociación interna (cohesión) entre los elementos que constituyen su estructura interna.

A partir de estos resultados puede elaborarse el diagrama estratégico que se presenta en la Figura 10. En él puede comprobarse que el campo semántico representado por el término “igualdad” estaría situado en el primer cuadrante, caracterizado por contener aquellos elementos o núcleos temáticos más desarrollados y más centrales de toda la red (en nuestro caso, central en la constitución del mapa figurativo de la representación social).

**Figura 10**

Diagrama estratégico del M.A.P.A.



El campo semántico correspondiente al término *docente* se halla en el segundo cuadrante del diagrama estratégico. En este cuadrante se hallan aquellos elementos muy desarrollados (especializados) pero poco centrales en la red, es decir, que no son especialmente nucleares respecto al conjunto estructural y global de la RS.

Por último, los elementos que se ubican en el cuarto cuadrante del diagrama estratégico presentan baja centralidad y baja densidad; se trata, en nuestro caso, de los términos *vocación* y *mejor*. Estos dos elementos serían los que poseerían un carácter más débil y marginal en la estructura de la RS. Se trata de los componentes más periféricos de ésta.

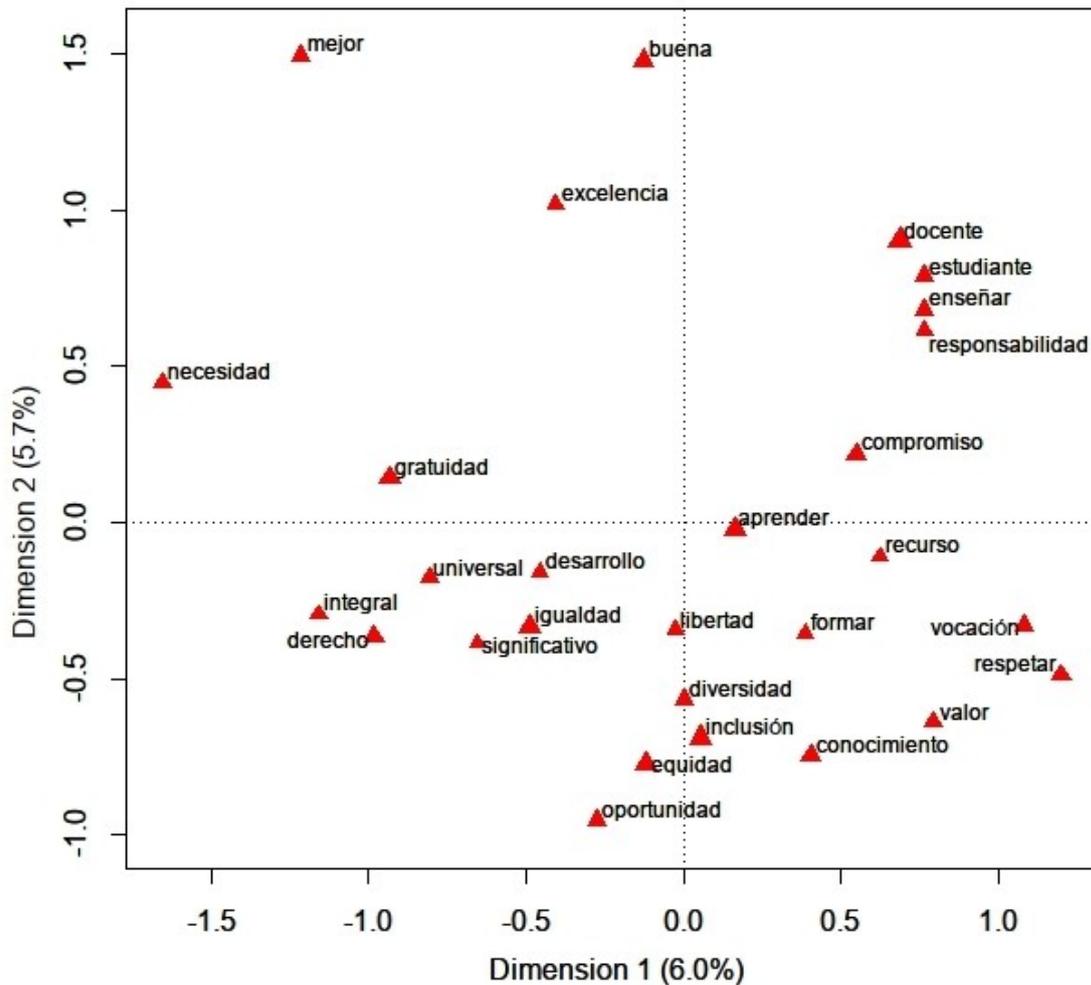
Como muy bien enfatizan Ruíz-Baños y Bailón-Moreno (1998), la proximidad entre elementos de este diagrama estratégico no está indicando asociación entre ellos desde el punto de vista semántico. Tan sólo unas características similares en cuanto a sus índices de centralidad y densidad.

### **6.1.3. Resultados obtenidos a partir del análisis de correspondencias: una segunda aproximación a la estructura de la RS “educación de calidad”.**

La aplicación de un análisis de correspondencias al corpus textual permite identificar —como veíamos en el capítulo anterior— de una manera más específica y detallada, las asociaciones entre palabras que hayan sido conjuntamente asociadas por sujetos de la muestra; ello facilita la identificación de campos semánticos al interior de dicho corpus; y de esta manera, aproximarnos a la estructura de la RS. Como veíamos, el análisis de correspondencias utiliza un plano cartesiano de dos dimensiones para presentar los resultados. En la Figura 10 se observa el gráfico obtenido al aplicar este análisis estadístico textual a los 28 términos que conforman el subcorpus textual sobre el que aplicamos nuestros análisis. Dicho gráfico muestra la disposición de los términos sobre el plano conformado por los primeros dos ejes (factores o dimensiones) que explican un mayor porcentaje de las asociaciones que presentan entre sí. Tal y como se indicaba en el capítulo anterior, la mayor proximidad o cercanía entre los términos que observamos en el gráfico representa una mayor asociación (términos que se asociaron conjuntamente frente al estímulo “educación de calidad” en un mayor número de ocasiones). Como consecuencia lógica de lo anterior, los campos semánticos o agrupaciones de términos más significativos (con mayor significación estadística) se ubican en los márgenes del gráfico, ocupando la parte central de éste aquellos términos que presentan equidistancia (mismo nivel de asociación) con respecto a todos los demás (en el gráfico de la Figura 11, sería el caso del término *aprender*). La interpretación del gráfico acostumbra a realizarse, en definitiva, a partir de los dos ejes o dimensiones que definen el plano de representación. En este sentido describiremos, en primer lugar, aquellos términos asociados con la primera dimensión (horizontal); y posteriormente haremos lo propio con la segunda (vertical).

**Figura 11**

*Análisis de correspondencias de los términos asociados con la “educación de calidad”*



Para interpretar este gráfico atenderemos, en primer lugar, a todas aquellas palabras que se hallan próximas al eje horizontal (dimensión 1), por ser el que explica un mayor porcentaje de la variabilidad o complejidad de los datos (6,0%)<sup>108</sup>. Nos fijaremos muy especialmente en las que

<sup>108</sup> La magnitud de este porcentaje obtenido en nuestro análisis es considerado como aceptable para la mayoría de autores que ocupan este tipo de análisis estadístico multivariable (Cárdenas, 2008; Cornejo, 1988; Lebart, Salem y Bécue, 2000).

presentan puntajes más negativos (situadas más a la izquierda de este eje), así como en aquellas que presentan los puntajes más positivos (situadas a la derecha).

Así, en el lado izquierdo, observamos un conjunto de términos que se hallan altamente asociados con esta primera dimensión horizontal del gráfico (presentan un puntaje elevado y negativo en el eje) y al mismo tiempo se hallan muy próximos entre sí (relacionados unos con otros); nos referimos a los términos: *necesidad*, *integral*, *derecho*, *gratuidad* y *universal*. En la Figura 12 se destacan, con un recuadro, este conjunto de términos, para facilitar la lectura e interpretación del gráfico. En este mismo sentido, se hallarían también próximos a ellos, los términos *significativo*, *igualdad* y *desarrollo* (aunque en este caso presentan una puntuación menor en este eje horizontal, al ubicarse más centrales en el gráfico)<sup>109</sup>. Todos estos términos se han graficado próximos entre sí porque fueron ocupados conjuntamente en gran parte de las respuestas de nuestra muestra; consideraremos por tanto que conforman uno de los componentes o campos semánticos de la RS en estudio, al hacer referencia todos ellos a una "educación de calidad" como derecho necesario, universal y gratuito, concebida de manera integral. En la segunda parte de este capítulo se presentará un análisis interpretativo que nos aproxime al significado y sentido de estos conceptos.

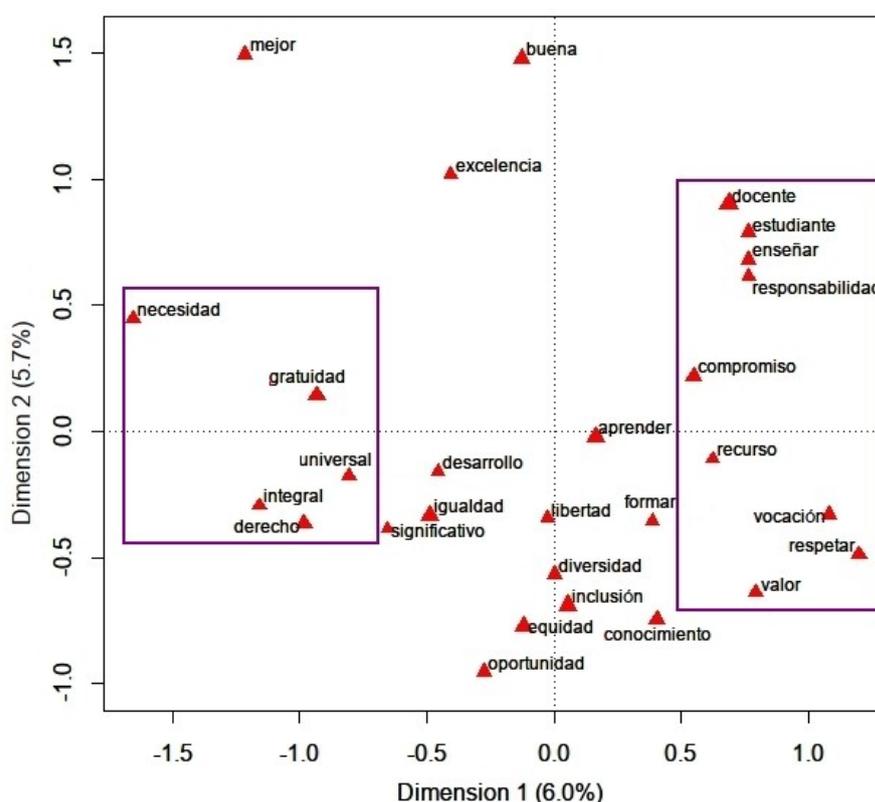
Siguiendo la misma pauta de interpretación, en el lado derecho de este mismo eje horizontal (dimensión 1) se observan próximos entre sí los términos *respetar*, *vocación* y *valor*, así como los términos *docente*, *estudiante*, *enseñar* y *responsabilidad*. En esta misma zona del gráfico se hallan también los términos *recurso* y *compromiso* (todo este conjunto de palabras se destaca, en un recuadro, en la Figura 12). Todas estas palabras están fuertemente asociadas con el eje (presentan en él una puntuación elevada y positiva). Este conjunto de conceptos permite identificar un segundo componente o campo semántico de la RS, referido en este caso al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes, destacándose algunos de sus elementos o aspectos considerados más significativos: respeto, vocación, valor, responsabilidad o compromiso.

---

<sup>109</sup> Al observar el gráfico podemos comprobar que el término *mejor* también presenta una alta puntuación (negativa) en la Dimensión 1. No lo incluimos en este conjunto de términos debido a que presenta una mayor vinculación con la Dimensión 2 (puntuación más alta en esta dimensión), hallándose más próximo a los términos *buena* y *excelencia*.

**Figura 12**

*Campos semánticos identificados sobre la Dimensión 1 del análisis de correspondencias*



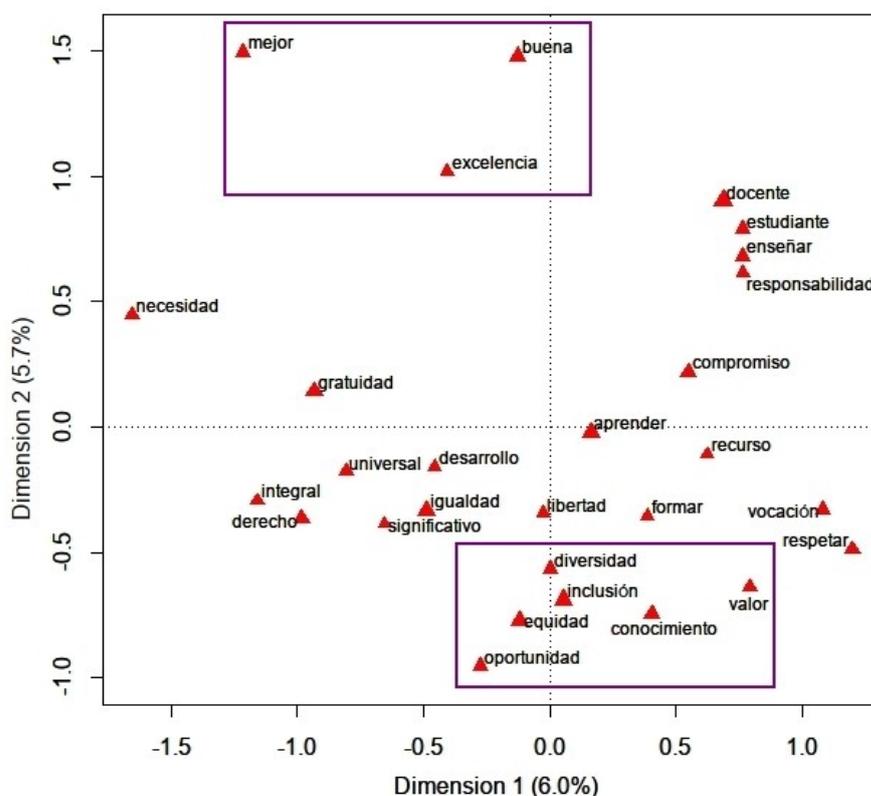
En definitiva, la primera dimensión del análisis de correspondencias (eje horizontal), confirma la presencia de dos componentes o campos semánticos que ya identificábamos preliminarmente en la exploración lexicométrica del corpus textual y con el M.A.P.A.: un componente axiológico y otro pedagógico.

Por un lado, la RS educación de calidad se estructura a través de una dimensión de carácter axiológico, preceptivo, normativo, legal; construida como un derecho universal, necesario y gratuito, de carácter integral. Por otro lado, se identifica en la RS un segundo componente de carácter pedagógico, focalizado en el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje, que involucra docentes y estudiantes. Se enfatizan aquí algunos elementos o aspectos referidos a ciertos valores como son el respeto, la vocación, la responsabilidad o el compromiso; también se hace mención a un elemento necesario desde un punto de vista pragmático: los recursos.

El segundo eje del gráfico (dimensión 2) explica el 5,7% de la variabilidad (o complejidad) presente en el corpus textual. Como se destaca en la Figura 13, en la parte inferior de este eje (vertical) observamos un conjunto de términos que puntúan negativamente en esta dimensión y están próximos (vinculados) entre sí: *oportunidad*, *equidad*, *conocimiento*, *inclusión* y *diversidad*. Debemos incluir el término *valor* en este mismo grupo, al puntuar significativamente tanto en la Dimensión 1 como en la Dimensión 2 del gráfico. En este caso, el análisis de correspondencias permite identificar un componente de la RS más heterogéneo que los dos primeros, conformado por elementos sustantivos de la "educación de calidad" (como podría ser el caso de conocimiento), pero también elementos pragmáticos y funcionales de la misma (oportunidad) y axiológicos (equidad, inclusión, diversidad, valores). Todos ellos han sido destacados al interior de un recuadro.

**Figura 13**

*Campos semánticos identificados sobre la Dimensión 2 del análisis de correspondencias*



En la parte superior del eje vertical destacan dos términos con elevada puntuación en esta dimensión 2 del gráfico: *mejor* y *bueno*. Muy próximo a ellos se ubica también el término *excelencia*. Las tres palabras conforman un componente evaluativo y positivo de la RS (destacado en un recuadro). La educación de calidad queda en este sentido representada como una buena educación, la mejor y de excelencia.

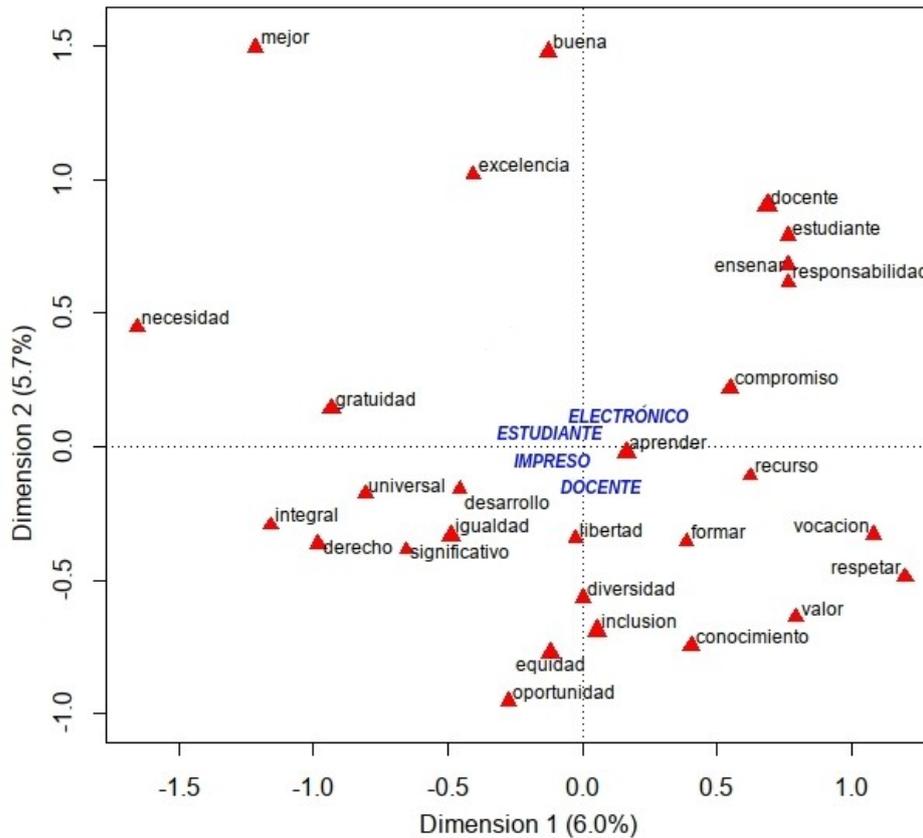
Otra de las bondades que posee la presentación gráfica del análisis de correspondencias es que permite proyectar en él todas aquellas variables de estudio (como puede ser el caso del sexo, nivel socio-económico, etc.) que nos interese asociar con los términos incluidos en el análisis. A estas variables se las denomina "ilustrativas" y su inclusión nos permitirá comprobar si existen diferencias entre el lenguaje utilizado por distintos tipos de sujetos (por ejemplo mujer-hombre, estudiante-docente, zona geográfica norte-sur, etc.).

Considerando lo anterior, comenzamos proyectando sobre el gráfico del análisis de correspondencias las categorías correspondientes a los dos tipos de formato del cuestionario (electrónico, impreso), así como el rol de quien lo responde (estudiante, docente).

En la Figura 14 puede comprobarse que estas categorías tienden a concentrarse, reunidas, en el centro del gráfico. Ello está indicando que ninguna de estas cuatro categorías se asocia significativamente con los componentes identificados en la RS a partir de nuestro análisis. Es decir, no se observan diferencias significativas entre las respuestas a las dos formas de aplicación de los cuestionarios, en cuanto a su asociación con los diversos campos semánticos que anteriormente describíamos. De igual manera, no existen tampoco diferencias, en este mismo sentido, en cuanto a las respuestas aportadas por las/os docentes en relación a las que aportan las/os estudiantes.

**Figura 14**

Proyección de las categorías del Formato del cuestionario (IMPRESO, ELECTRÓNICO) y Rol (ESTUDIANTE, DOCENTE) sobre el análisis de correspondencias



No obstante lo anterior, un análisis de especificidades comparando los términos asociados por cada uno de los grupos de "Formato del cuestionario" permite detectar algunas diferencias significativas puntuales entre ellos, tal y como puede consultarse en la Tabla 15. Los términos buena ( $p=.016$ ) y excelencia ( $p=.034$ ) fueron asociados más frecuentemente en respuestas al formato papel, mientras que el término valor ( $p=.040$ ) fue más frecuentemente asociado en aquellas respuestas al formato digital.

**Tabla 15**

Análisis de especificidades según el Formato del cuestionario (electrónico/impreso)

Término	Frecuencia en categoría (electrónico / impreso)	% Término/Categoría (electrónico / impreso)	Valor   t	P (Sign.)
buena	20/42	3,1/5,6	2,1	0,016
excelencia	10/24	1,6/3,2	1,8	0,034
valor	26/17	4/2,3	1,8	0,040

Por su parte, el análisis de especificidades para estudiantes y docentes (Variable Rol) presenta las diferencias significativas que se presentan en la Tabla 16. Como puede comprobarse, los términos *vocación* ( $p=.004$ ), *buena* ( $p=.013$ ), *gratuidad* ( $p=.020$ ) y *docente* ( $p=.024$ ) fueron significativamente más asociados a la educación de calidad por estudiantes y muy poco asociados por docentes. Por su parte, las referencias a la *formación* ( $p=.027$ ) y la *excelencia* ( $p=.038$ ) predominan más significativamente en los/as docentes.

**Tabla 16**

Análisis de especificidades según el Rol (estudiante/docente)

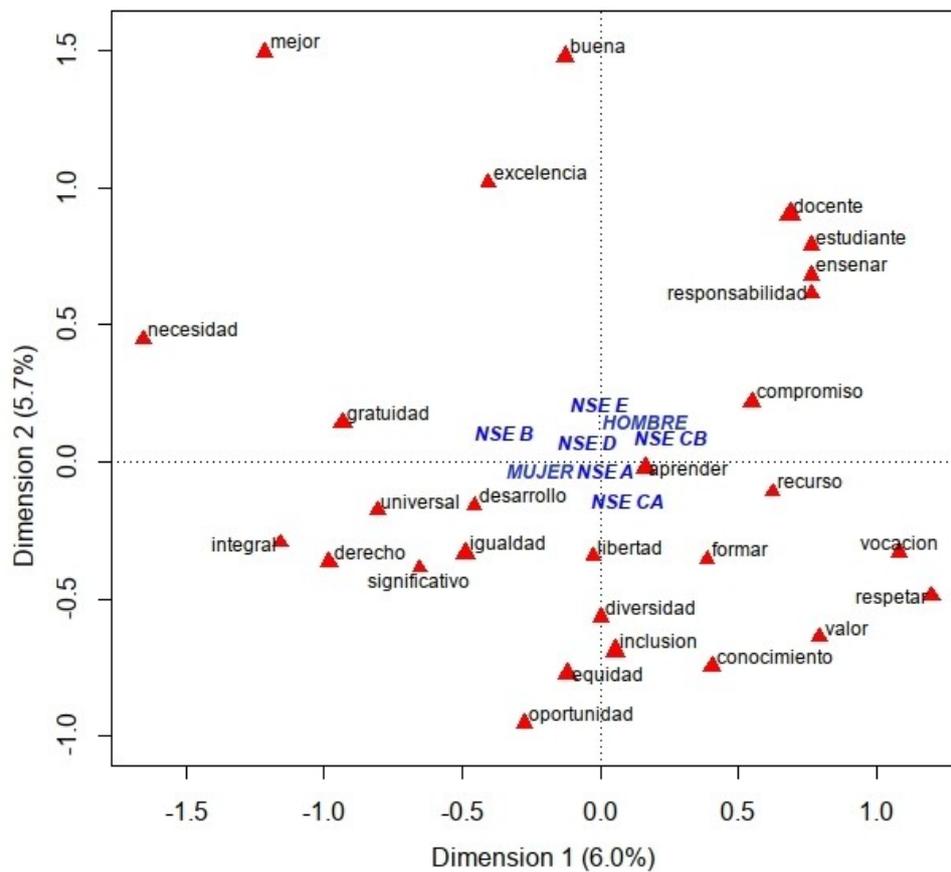
Término	Frecuencia en categoría (estudiante / docente)	% Término/Categoría (estudiante / docente)	Valor   t	P (Sign.)
vocación	53/0	4,2/0	2,6	0,004
buena	61/1	4,8/0,8	2,2	0,013
gratuidad	72/2	5,7/1,5	2	0,02
docente	98/4	7,8/3	2	0,024
formar	19/6	1,5/4,5	1,9	0,027
excelencia	27/7	2,1/5,2	1,8	0,038

Cuando sobre el gráfico de nuestro análisis de correspondencias proyectamos las categorías de las variables "Sexo" (mujer, hombre) y "nivel socio-económico" (A, B, CA, CB, D y E) obtenemos el resultado que se presenta en la Figura 15. En ella podemos comprobar que todas estas categorías tienden a concentrarse en el centro del gráfico. Ello está indicando que ninguna de ellas se asocia específicamente con los componentes (campos semánticos) que se han

identificado en la RS a partir de nuestro análisis. O dicho de otro modo, ambos sexos y los distintos niveles socio-económico presentan respuestas muy similares en relación con la "educación de calidad".

**Figura 15**

Proyección de categorías del Sexo (mujer, hombre), y del Nivel Socio-Económico (NSE A, NSE B, NSE CA, NSE CB, NSE D, NSE E) sobre el análisis de correspondencias



Sin embargo, el análisis de especificidades para cada sexo detecta diferencias significativas puntuales, tal y como muestra la Tabla 17. Los términos *necesidad* ( $p=.014$ ), *docente* ( $p=.025$ ) e *integral* ( $p=.046$ ) fueron significativamente más asociados a la educación de calidad por los hombres, en relación a las mujeres. Por su parte, los términos *buena* ( $p=.022$ ) e *inclusión* ( $p=.034$ ) fueron significativamente más asociados por las mujeres.

**Tabla 17**

*Análisis de especificidades según el Sexo (mujer/hombre)*

<b>Término</b>	<b>Frecuencia en categoría (mujer / hombre)</b>	<b>% Término/Categoría (mujer / hombre)</b>	<b>Valor   t  </b>	<b>P (Sign.)</b>
necesidad	17/12	1,6/3,9	2,2	0,014
docente	71/31	6,5/10,1	2	0,025
integral	19/12	1,7/3,6	1,7	0,046
buena	55/7	5,0/2,3	2	0,022
inclusión	84/14	7,7/4,6	1,8	0,034

De igual manera, el análisis por nivel socio-económico (NSE) evidencia algunas diferencias significativas en un análisis de especificidades (ver Tabla 18). Así, los términos *desarrollo* ( $p=.037$ ) y *equidad* ( $p=.047$ ) fueron significativamente más asociados a la educación de calidad por personas del nivel socio-económico más alto (NSE A) en relación con el resto de niveles. El nivel socio-económico CA y CB asocia significativamente la educación de calidad con los términos *diversidad* ( $p=.042$ ), *estudiante* ( $p=.000$ ), *vocación* ( $p=.005$ ) y *docente* ( $p=.025$ ). Por último, las personas del nivel socio-económico D asocian significativamente el término *buena* ( $p=.040$ ) con la educación de calidad.

**Tabla 18***Análisis de especificidades según el Nivel socio-económico***NSE A**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor   t  </b>	<b>P (Sign.)</b>
desarrollo	5/26	4,9	1,78	0,037
equidad	10/76	9,7	1,67	0,047

**NSE CA**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor   t  </b>	<b>P (Sign.)</b>
diversidad	5/41	4,5	1,72	0,042

**NSE CB**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor   t  </b>	<b>P (Sign.)</b>
estudiante	35/52	5,9	3,58	0,000
vocación	32/53	5,4	2,57	0,005
docente	53/102	9	1,96	0,025

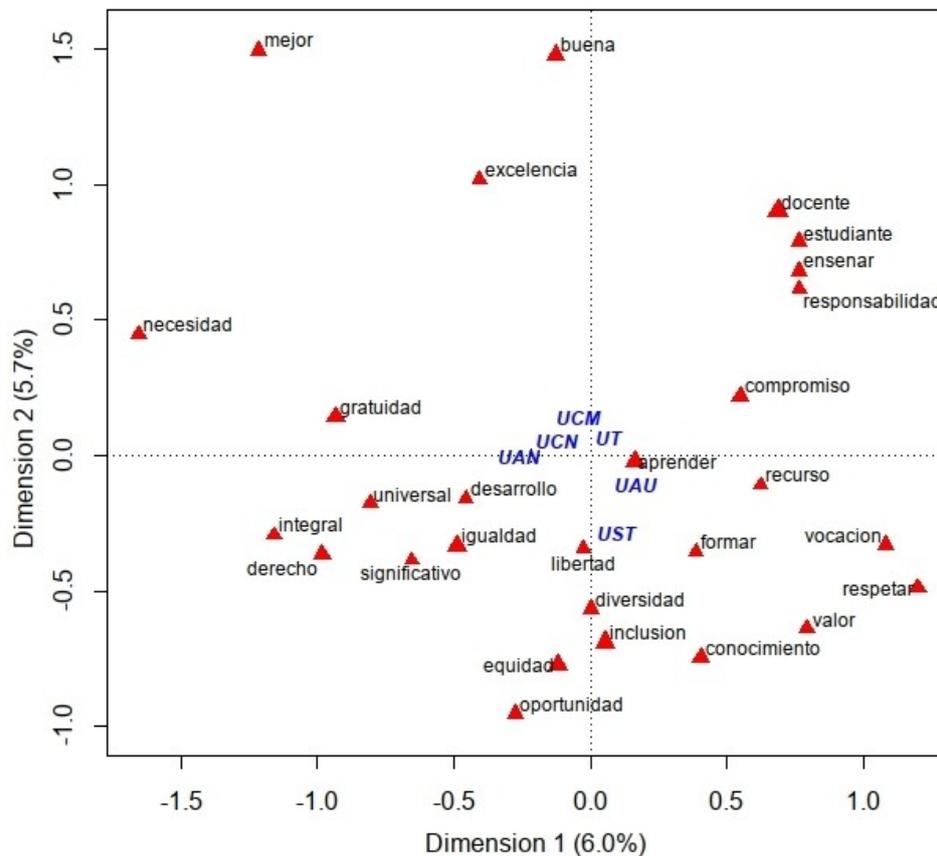
**NSE D**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia /Global término</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor   t  </b>	<b>P (Sign.)</b>
buena	14/62	7,2	1,75	0,040

Al proyectar las categorías de la variable "Universidad" (UAN, UAU, UCM, UCN, UST, UT) sobre el gráfico del análisis de correspondencias, obtenemos un resultado muy similar a los anteriores. Como puede observarse en la Figura 16, estas seis categorías tienden a concentrarse en el centro del gráfico. Ello está indicando que ninguna de ellas se asocia significativamente con los componentes identificados en la RS. Es decir, estudiantes y docentes de las distintas sedes universitarias presentan una misma respuesta (evocación de términos) ante la "educación de calidad".

**Figura 16**

Proyección de las categorías de Universidad (UAN, UAU, UCM, UCN, UST, UT) sobre el análisis de correspondencias



No obstante lo anterior, el análisis de especificidades para cada una de las sedes universitarias, detecta algunas diferencias significativas puntuales entre ellas, tal y como puede consultarse en la Tabla 19. Así, en la Universidad de Antofagasta se observa una significativa prevalencia de los términos *mejor* ( $p=0.011$ ) y *necesidad* ( $p=0.030$ ). Mientras que en la Universidad Autónoma prevalecen los términos *respetar* ( $p=0.005$ ) y *significativo* ( $p=0.029$ ), frente a una baja frecuencia de *gratuidad* ( $p=0.000$ ) y *excelencia* ( $p=0.021$ ). Por su parte, en la Universidad Católica del Maule destaca significativamente la alta frecuencia de los términos *igualdad* ( $p=0.001$ ), *docente* ( $p=0.046$ ) y *excelencia* ( $p=0.047$ ); frente a la baja frecuencia de *diversidad* ( $p=0.001$ ), *inclusión* ( $p=0.019$ ) y *respetar* ( $p=0.034$ ). En la Universidad Santo Tomás es significativa la alta frecuencia de *diversidad* ( $p=0.000$ ) e *inclusión* ( $p=0.000$ ); frente a una nula frecuencia de *necesidad* ( $p=0.042$ ) y *gratuidad*

( $p=.043$ ). Por último, en la Universidad de Talca se observa una alta frecuencia del término *gratuidad* ( $p=.012$ ); así como la baja frecuencia de *igualdad* ( $p=.040$ ).

**Tabla 19**

*Análisis de especificidades según la Universidad*

**UAN**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
mejor	18/40	4,9	2,3	0,011
necesidad	13/29	3,4	1,9	0,030

**UAU**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
respetar	17/46	6,07	2,6	0,005
significativo	10/27	3,57	1,9	0,029
gratuidad	4/74	1,43	-3,4	0,000
excelencia	2/34	0,71	-2	0,021

**UCM**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
igualdad	27/87	11,4	3,3	0,001
docente	24/102	10,2	1,7	0,046
excelencia	10/34	4,2	1,7	0,047
diversidad	0/41	0	-3,3	0,001
inclusión	9/98	3,8	-2,1	0,019
respetar	3/46	1,3	-1,8	0,034

**UCN**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
integral	6/30	5,4	1,9	0,028
gratuidad	11/74	9,8	1,9	0,029
diversidad	7/41	6,2	1,7	0,040
vocación	0/53	0	-2,3	0,011
respetar	0/46	0	-2,1	0,020

**UST**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
diversidad	14/41	9,8	4,1	0,000
inclusión	23/98	16,1	3,9	0,000
necesidad	0/53	0	-1,7	0,042
gratuidad	0/46	0	-1,7	0,043

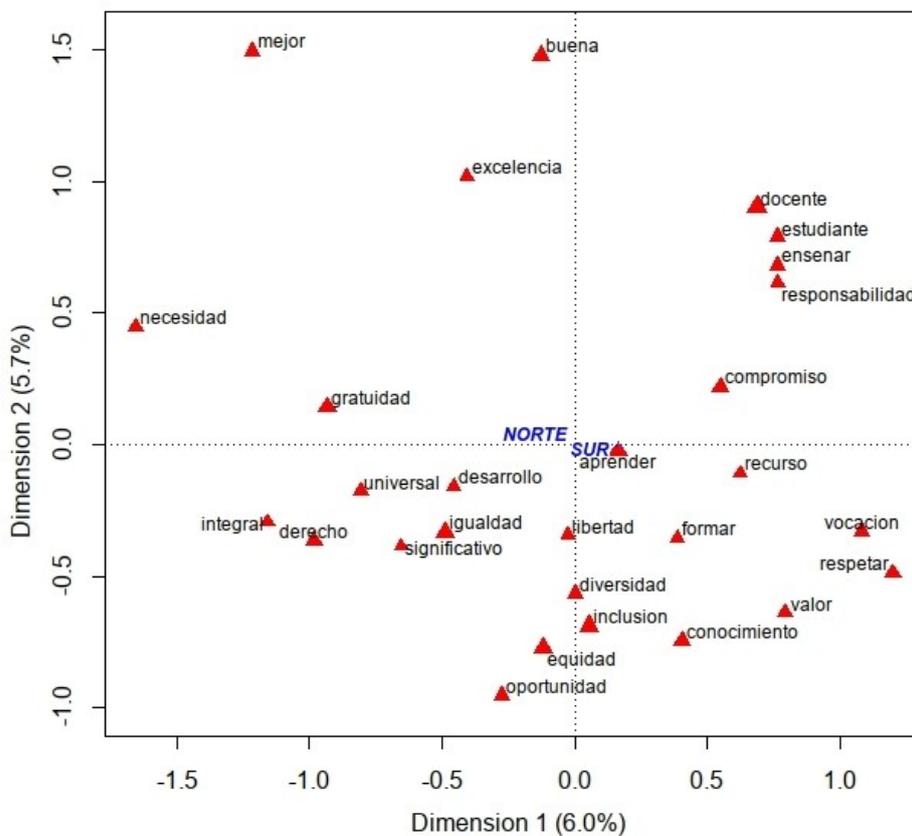
**UT**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
gratuidad	21/74	8,5	2,2	0,012
igualdad	9/87	3,7	-1,7	0,040

Con la intención de comprobar posibles diferencias entre zonas geográficas del país, se agruparon aquellas sedes universitarias ubicadas en el norte (Antofagasta, segunda región) y las sedes universitarias que se hallan en el sur (ciudades de Talca y Linares, séptima región). En definitiva se recodificó la variable “Universidad”, en una nueva variable “Zona geográfica de la sede universitaria”, con dos categorías (NORTE y SUR). Estas categorías fueron proyectadas sobre el gráfico de nuestro análisis de correspondencias, obteniéndose una asociación de términos con la “educación de calidad” muy parecida entre las personas pertenecientes a ambas zonas geográficas del país. Este resultado se presenta en la Figura 17, donde podemos comprobar cómo ambas categorías tienden a concentrarse en el centro del gráfico.

**Figura 17**

*Proyección de las categorías de Zona geográfica universitaria (NORTE, SUR) sobre el análisis de correspondencias*



A pesar de observar similar asociación entre personas pertenecientes a las dos zonas geográficas consideradas, detectamos algunas diferencias significativas puntuales, tal y como puede consultarse en la Tabla 20. Así, los términos *gratuidad* ( $p=.005$ ), *necesidad* ( $p=.021$ ), *mejor* ( $p=.037$ ) y *universal* ( $p=.047$ ) fueron significativamente más asociados a la educación de calidad en las sedes universitarias nortinas, en relación a cómo se asociaron en el sur.

**Tabla 20**

*Análisis de especificidades según la Zona geográfica (norte/sur) de las sedes universitarias*

Término	Frecuencia en categoría (norte / sur)	% Término/Categoría (norte / sur)	Valor   t	P (Sign.)
gratuidad	37/37	7,5/4,1	2,6	0,005
necesidad	16/13	3,2/1,4	2	0,021
mejor	20/20	4,1/2,2	1,8	0,037
universal	18/18	3,7/2,0	1,7	0,047

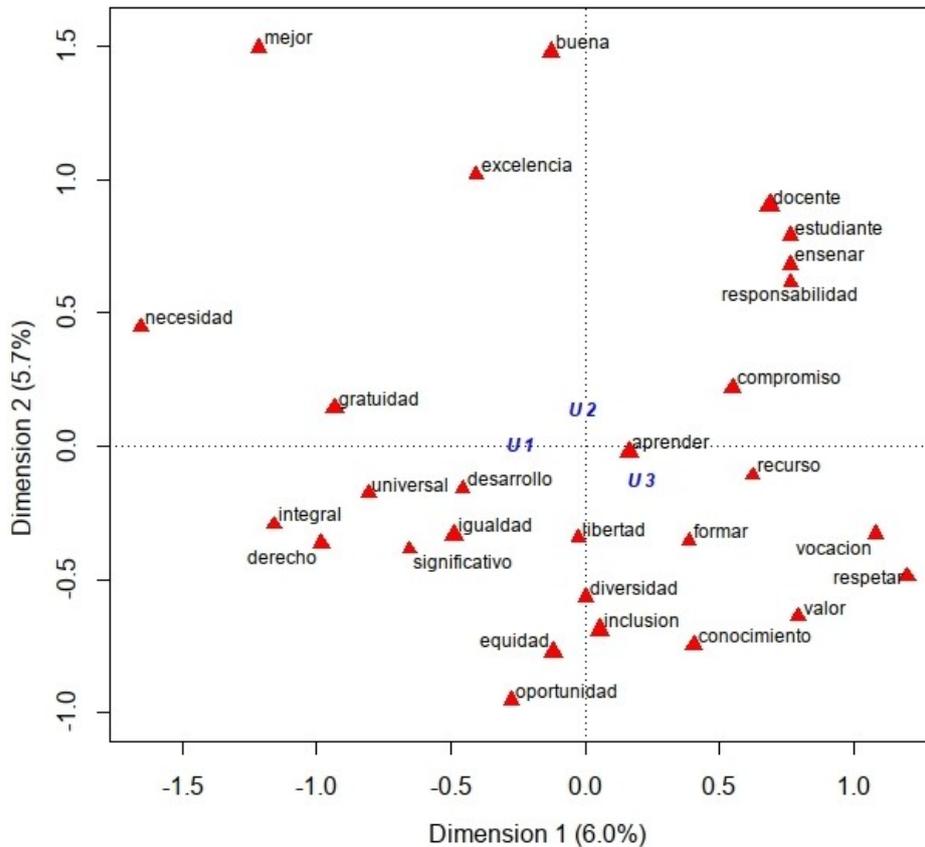
Para los efectos de comprobar posibles diferencias entre los distintos tipos de universidades (según la propiedad y administración de las mismas) se agruparon en las tres categorías que, como indicamos en el capítulo metodológico, constituyen la variable "Tipo de Universidad":

1. Universidades tradicionales públicas (Universidad de Antofagasta, Universidad de Talca).
2. Universidades tradicionales privadas (Universidad Católica del Norte, Universidad Católica del Maule).
3. Universidades privadas no tradicionales (Universidad Autónoma, Universidad Santo Tomás).

Al proyectar sobre el gráfico del análisis de correspondencias estas tres categorías podemos observar que tienden a agruparse en el centro del plano factorial (ver Figura 18). Ello indica, de nuevo, que no existe una especial asociación de ninguna de ellas con las dimensiones y campos semánticos identificados.

**Figura 18**

Proyección de las categorías Tipo de universidad (U1: tradicional pública; U2: tradicional privada; U3: privada no tradicional) sobre el análisis de correspondencias



Sin embargo, al comparar específicamente cada uno de los términos asociados desde cada uno de los tipos de universidad, se detectan algunas diferencias significativas puntuales entre ellas (ver Tabla 21). Así, en concreto observamos significación estadística en la alta frecuencia de asociación de los términos *gratuidad* ( $p=.001$ ) y *mejor* ( $p=.017$ ) en las universidades tradicionales y públicas; así como en la baja frecuencia de asociación con respecto a los términos *diversidad* ( $p=.005$ ) e *igualdad* ( $p=.028$ ). Por su parte, en las universidades tradicionales y privadas se observa alta y significativa frecuencia de asociación con respecto a los términos *igualdad* ( $p=.007$ ) y *estudiante* ( $p=.038$ ); y significativamente baja con *respetar* ( $p=.001$ ) y *vocación* ( $p=.011$ ). Por último, en las universidades privadas no tradicionales se observa una significativa

prevalencia de los términos *diversidad* ( $p=.000$ ), *inclusión* ( $p=.004$ ), *valor* ( $p=.035$ ) y *significativo* ( $p=.037$ ); así como baja frecuencia respecto a los términos *gratuidad* ( $p=.000$ ), *excelencia* ( $p=.003$ ) y *mejor* ( $p=.049$ ). Todas estas diferencias, aunque puntuales, serán integradas en un análisis sintético que realizaremos posteriormente.

**Tabla 21**

*Análisis de especificidades según el Tipo de universidad*

**Universidades tradicionales  
públicas (UAN, UT)**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
gratuidad	47/74	7,5	3,2	0,001
mejor	25/40	4	2,1	0,017
diversidad	10/41	1,6	-2,6	0,005
igualdad	30/87	4,8	-1,9	0,028

**Universidades tradicionales  
privadas (UCN, UCM)**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
igualdad	32/87	9,2	2,4	0,007
estudiante	19/52	5,46	1,8	0,038
respetar	3/46	0,86	-3,1	0,001
vocación	6/53	1,72	-2,3	0,011

**Universidades privadas no  
tradicionales (UAU, UST)**

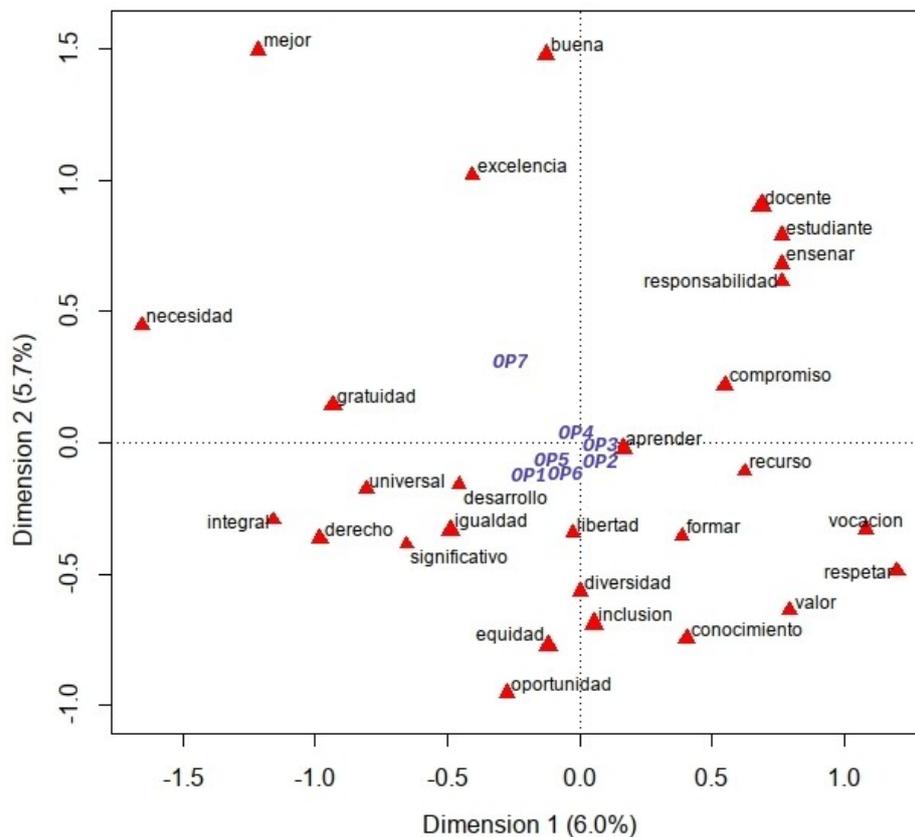
Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
diversidad	24/41	5,67	3,7	0,000
inclusión	42/98	9,93	2,6	0,004
valor	19/43	4,49	1,8	0,035
significativo	13/27	3,07	1,8	0,037
gratuidad	7/74	1,65	-4,2	0,000
excelencia	3/34	0,71	-2,8	0,003
mejor	7/40	1,65	-1,7	0,049

Por otra parte, cuando sobre el gráfico de nuestro análisis de correspondencias proyectamos las categorías de la variable "Orientación Política" (valores OP1-izquierda a OP7-derecha) obtenemos un resultado muy similar a las proyecciones anteriores. Como puede observarse en la Figura 19, las siete categorías tienden a concentrarse en el centro del gráfico, exceptuando el caso de la orientación política (OP7) que muestra una ligera tendencia a separarse de los demás, posicionándose en el tercer cuadrante. Ello está indicando que, con esta excepción

puntual que seguidamente matizaremos, ninguno de los posicionamientos políticos (ideológicos) se asocia específicamente con los componentes identificados en la RS. Es decir, personas con distintas posturas ideológicas en política presentan una asociación de términos con la “educación de calidad” muy parecida.

**Figura 19**

*Proyección de las categorías Orientación Política (OP1-izquierda a OP7-derecha) sobre el análisis de correspondencias*



Sin embargo, el análisis de especificidades para las distintas orientaciones políticas permite detectar algunas diferencias significativas puntuales entre ellas. La Tabla 22 presenta los resultados que se obtuvieron al respecto. Específicamente, los términos *libertad* ( $p=.034$ ) y *desarrollo* ( $p=.047$ ) fueron significativamente más asociados por aquellas personas posicionadas

en la ideología política más izquierdista (OP1); el término *buena* ( $p=.035$ ) fue significativamente más asociado por la orientación política de centro (OP4); las posiciones políticas ideológicamente más derechistas se asociaron significativamente con los términos *excelencia* ( $p=.006$ ), *mejor* ( $p=.007$ ) y *oportunidad* ( $p=.041$ ). Esta última tendencia es la que podría explicar la ubicación de la categoría OP7 en el tercer cuadrante, asociando esta orientación política conservadora con el campo semántico evaluativo (y positivo) de la RS educación de calidad.

**Tabla 22**

*Análisis de especificidades según la Orientación política*

**OP1 - izquierda**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor t</b>	<b>P (Sign.)</b>
libertad	5/23	4,5	1,82	0,034
desarrollo	5/25	4,5	1,67	0,047

**OP4**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor t</b>	<b>P (Sign.)</b>
buena	41/62	5,6	1,81	0,035

**OP5**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor t</b>	<b>P (Sign.)</b>
oportunidad	6/47	8	1,74	0,041

**OP6**

<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor t</b>	<b>P (Sign.)</b>
excelencia	4/34	13,3	2,53	0,006

**OP7 - derecha**

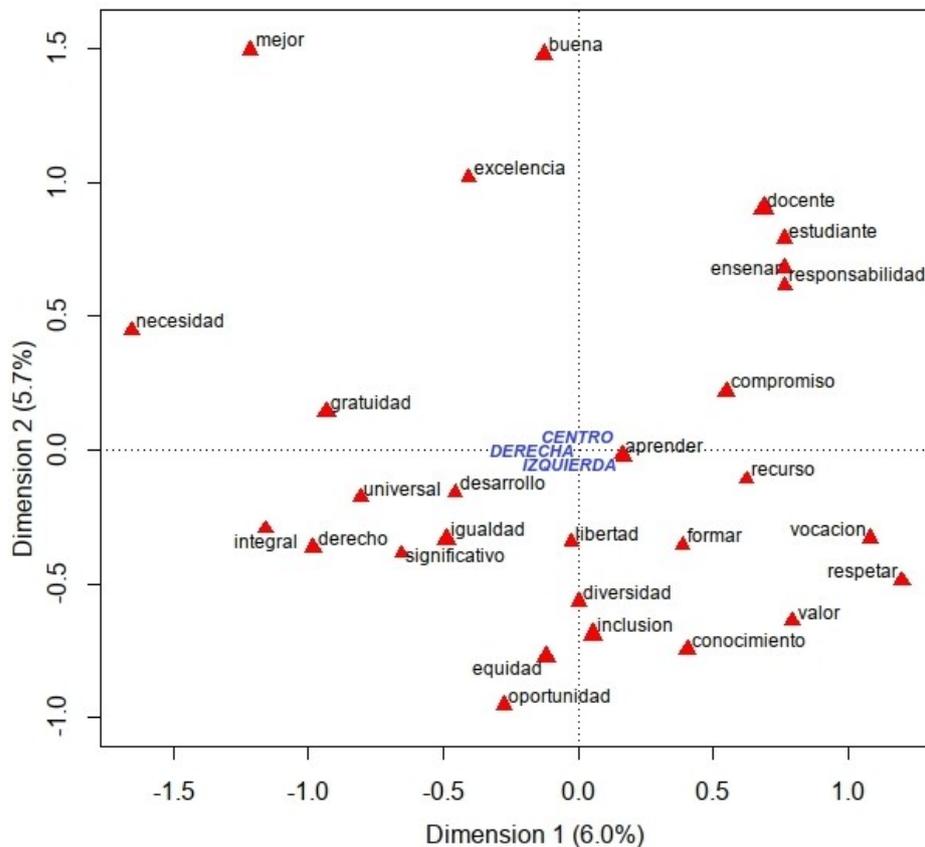
<b>Término</b>	<b>Frecuencia / Global corpus</b>	<b>% Término/Categoría</b>	<b>Valor t</b>	<b>P (Sign.)</b>
mejor	4/39	14,3	2,45	0,007

Con el objetivo de profundizar un poco más en la posible influencia del posicionamiento ideológico en la RS de educación de calidad se optó por agrupar los siete niveles de esta variable en tres categorías: "izquierda" (agrupando en ella los niveles OP1 a OP3), "centro" (para el nivel OP4) y "derecha" (para los niveles OP5 a OP7). A partir de esta recodificación, se pudieron proyectar las nuevas categorías en el gráfico de nuestro análisis de correspondencias.

Como puede comprobarse en la Figura 20, el resultado de esta proyección muestra una asociación de términos muy parecida en las tres categorías. Todas ellas se concentran en el centro del gráfico, lo cual indica que las tres posiciones ideológicas comparten, transversalmente, una misma representación de la educación de calidad.

**Figura 20**

*Proyección de las Posiciones Ideológicas (IZQUIERDA, CENTRO, DERECHA) sobre el análisis de correspondencias*



A pesar de esta transversalidad, se detecta alguna significatividad en el análisis de especificidades para cada una de las posiciones ideológicas. La Tabla 23 presenta los resultados obtenidos en este sentido. El término *buena* ( $p=0.035$ ) es significativamente más asociado por aquellas personas posicionadas en la categoría ideológica de "centro"; y el término *excelencia*

( $p=0.004$ ) lo asocian más significativamente las personas pertenecientes a la orientación política de "derecha".

**Tabla 23**

*Análisis de especificidades según el posicionamiento ideológico*

**CENTRO**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
buena	41/62	5,6	1,81	0,035

**DERECHA**

Término	Frecuencia / Global corpus	% Término/Categoría	Valor t	P (Sign.)
excelencia	9/34	6,8	2,66	0,004

**6.1.4. Resultados obtenidos a partir del análisis de clasificación automática (conglomerados): una tercera aproximación a la estructura de la RS "educación de calidad".**

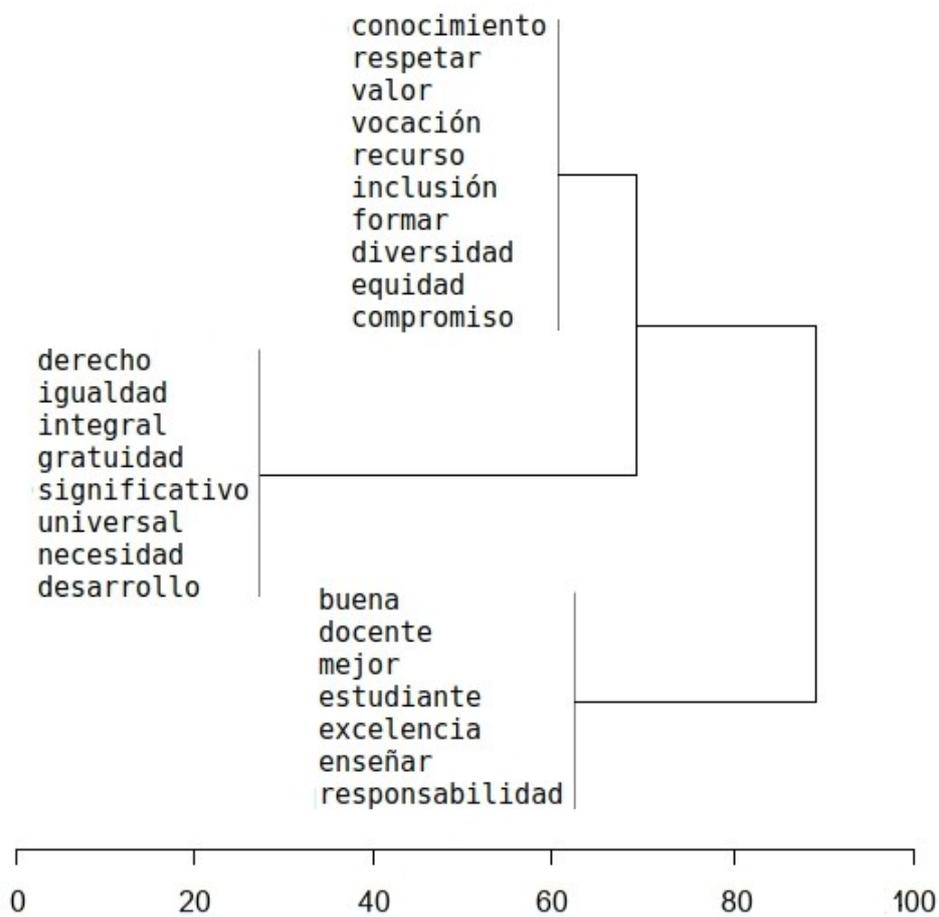
La aplicación de un análisis estadístico de clasificación automática (conglomerados) sobre nuestra tabla léxica base permitió identificar la conformación de tres agrupaciones entre dichos términos. En la Figura 21 se presenta el dendrograma correspondiente a los tres conglomerados obtenidos.

Como se observa, el primero de estos conglomerados está constituido por los términos *buena, docente, mejor, estudiante, excelencia, enseñar y responsabilidad*. El segundo conglomerado está conformado por los términos *derecho, igualdad, integral, gratuidad, significativo, universal, necesidad y desarrollo*. El tercer conglomerado lo conforman los términos *conocimiento, respetar, valor, vocación, recurso, inclusión, formar, diversidad, equidad y compromiso*. El término *aprendizaje* -que como recordábamos se hallaba céntrico en el gráfico de análisis de correspondencias- no se hallaría incluido específicamente en ninguno de los tres, debido a que estaría asociado con todos ellos. Por su parte, los términos *libertad y oportunidad* se muestran

más asociados al segundo y tercer conglomerado, pero sin presentar suficiente nivel de significación estadística.

**Figura 21**

*Dendrograma. Clasificación jerárquica (conglomerados) de los términos de la tabla léxica base*



Comprobamos que el primer conglomerado incluye términos referidos al fenómeno de enseñanza-aprendizaje; y en él también se incluyen los términos evaluativos de carácter positivo. Por su parte, el segundo conglomerado presenta una serie de términos referidos a aspectos axiológicos y normativos en relación a la educación como derecho. El tercero de los

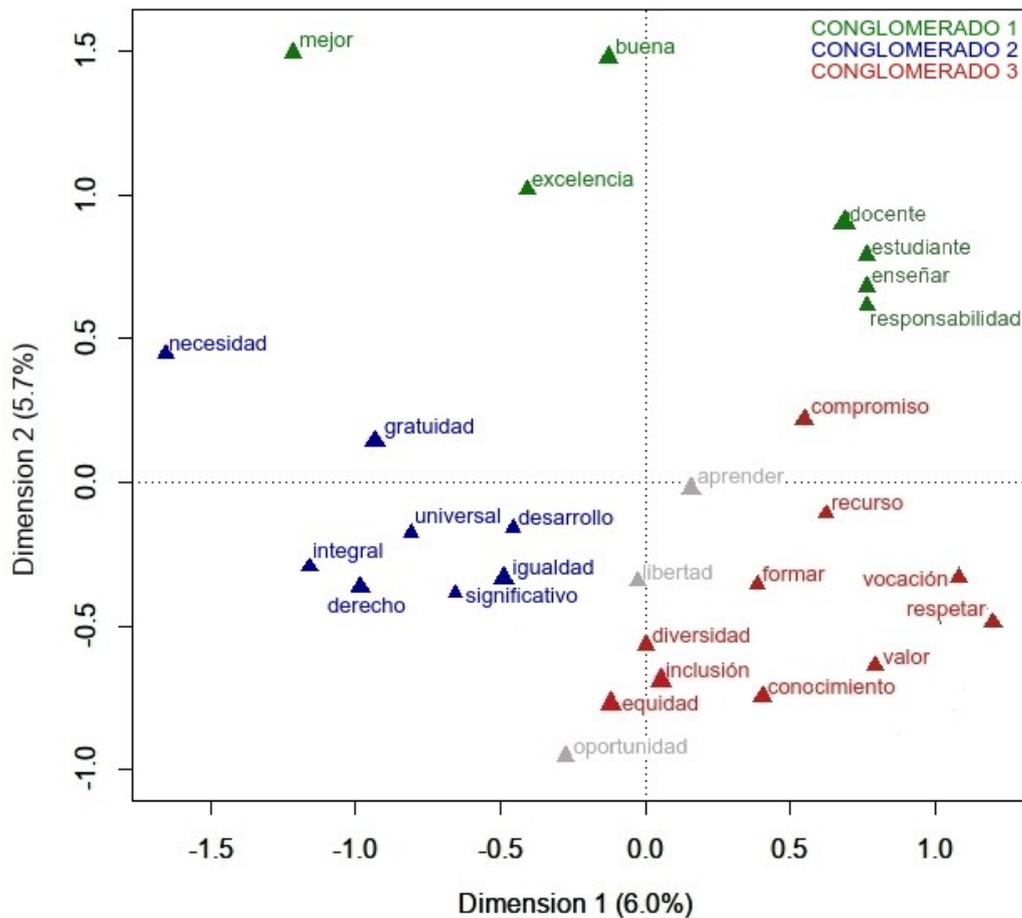
conglomerados lo conforman una serie de términos que incluyen tanto aspectos funcionales en relación al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje (como es el caso de la vocación, el compromiso, los recursos o el conocimiento) junto con otros términos que refieren aspectos axiológicos y morales (como es el caso del respeto, la equidad o la inclusión de la diversidad).

La identificación de estos tres conglomerados invita a realizar una nueva lectura del gráfico de nuestro análisis de correspondencias. Como puede comprobarse en la Figura 22, las tres agrupaciones de términos se corresponden con tres áreas de dicho gráfico: a la izquierda observamos que se hallan todas aquellas palabras que conforman el segundo de los conglomerados (referidas a la educación de calidad como un derecho, normativo, axiológico); en la parte superior y derecha del gráfico se hallan los términos que conforman el primer conglomerado (enfaticando la educación de calidad como fenómeno de enseñanza-aprendizaje e incluyendo una evaluación positiva de la misma); por último, el área inferior y derecha del gráfico la ocupan todos aquellos términos pertenecientes al tercero de los conglomerados (vinculados conceptualmente con los dos primeros conglomerados, al referirse a aspectos funcionales o instrumentales de la enseñanza-aprendizaje, pero incluyendo también aspectos morales y axiológicos de ella). En esta misma Figura 22 puede apreciarse también que el término aprender, en el centro del gráfico, no se halla incluido en ninguno de los tres conglomerados, dado que es común o transversal a todos ellos. Por su parte, los términos libertad y oportunidad se hallan significativamente alejados del primer conglomerado, pero no se asocian con suficiente significación estadística ni con el segundo, ni con el tercero de los conglomerados.

El resultado obtenido con este nuevo análisis presenta mucha coincidencia con respecto al obtenido a través del M.A.P.A. y corrobora la validez que realizábamos de la representación gráfica de nuestro análisis de correspondencias.

**Figura 22**

*Identificación de los conglomerados sobre el análisis de correspondencias*



**6.1.5. Síntesis de los resultados obtenidos a partir del análisis lexicométrico y cartográfico: aproximación a la estructura de la RS "educación de calidad".**

Considerando los resultados obtenidos a partir del análisis lexicométrico y cartográfico (M.A.P.A., análisis de correspondencias y de clasificación automática) y, en el entendido de que todos ellos responden al objetivo de explorar el contenido (elementos) y la estructura que presenta la RS educación de calidad, es que planteamos aquí una primera aproximación sintética a dicha estructura.

Todo indica que la RS educación de calidad se halla estructurada alrededor del que podría ser su núcleo o componente central, más desarrollado y vinculado con el resto de elementos. Se trata de la dimensión más referida por las personas de la muestra y la que presenta un mayor nivel de asociación tanto hacia su interior como con el resto de elementos referidos. Es una dimensión de carácter axiológico, normativo, preceptivo, legal. La educación de calidad se representa, ante todo, como un derecho inclusivo (de la diversidad), igualitario, equitativo y, necesariamente, gratuito. Esta inclusión igualitaria de toda diversidad convierte el derecho en universal, es decir, para toda persona. Una pregunta inmediata en relación con este núcleo o dimensión central debería plantear cuál es el objeto de este derecho (¿derecho a qué, o, derecho de qué?). La respuesta podemos hallarla en el término **aprender** que, desde su centralidad, estaría vinculado transversalmente con todas las dimensiones de la representación. La educación de calidad refiere, por tanto, a un **aprendizaje inclusivo**, considerado como **derecho universal, igualitario, equitativo y gratuito**.

Un segundo componente o dimensión de la RS educación de calidad se estructura alrededor de una serie de elementos referidos al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un componente menos desarrollado que el primero (con elementos que presentan una menor frecuencia de aparición y un menor nivel de asociación entre ellos y con los elementos de otros componentes de la RS). En todo caso, el elemento central de esta dimensión pedagógica son los/as docentes, en relación con estudiantes, a través de las acciones de enseñar y aprender (que como veíamos es elemento transversal a todas las dimensiones de la RS). A este componente pedagógico de la educación de calidad pertenecen otros elementos o aspectos del fenómeno enseñanza-aprendizaje como son la vocación, el compromiso o la responsabilidad. En definitiva, a partir de esta segunda dimensión que identificamos podemos afirmar que la educación de calidad refiere **un fenómeno de enseñanza-aprendizaje, con responsabilidad prioritaria de un(a) docente con vocación, orientada a los(as) estudiantes**.

El tercer y último componente de la RS que identificamos está referido a una evaluación positiva respecto de la educación de calidad. Ésta es calificada como **un fenómeno positivo, bueno, expresión de mejoría y excelencia**.

Además de estos tres componentes o dimensiones principales de la educación de calidad, su RS también incluye otros elementos más o menos directamente asociados, especialmente, con los primeros dos que describíamos. Así, el componente normativo también incluiría aspectos complementarios a los ya mencionados, como es el hecho de entender la educación de calidad como una *necesidad* y al mismo tiempo como una *oportunidad* para el *desarrollo*, basada en *valores* como la *libertad* y construida desde el *respeto*. Por su parte, el componente pedagógico antes descrito, se complementa con otros aspectos como asociar la educación de calidad con un aprendizaje *significativo* e *integral*; asociarla con la presencia de *compromiso* y que cuente con *recursos*, para la entrega de cierto *conocimiento* y cierta *formación*.

En la Figura 23 se representan los términos asociados con la educación de calidad. Destacan por su mayor tamaño tres términos (*inclusión*, *equidad* e *igualdad*); estos tres términos, además de presentar las mayores frecuencias de ocurrencia, se hallan fuertemente vinculados entre sí (la línea que los une es de mayor grosor que las demás). A su vez, están directamente asociados con otros dos de considerable tamaño: *derecho* y *gratuidad*. Otro de los términos que destaca por su tamaño es *docente*, asociado con *estudiante*, *aprender* y *buena*. Con esta nueva representación gráfica tan sólo pretendemos aportar distintos resultados que confirman la estructura (campos semánticos) que vamos identificando en la RS de la educación de calidad.

**Figura 23**

Gráfico de términos asociados con la “educación de calidad”



En definitiva y de acuerdo a los resultados obtenidos con nuestros análisis, la educación de calidad se construye como **un derecho universal, igualitario, equitativo, gratuito e inclusivo, de recibir una enseñanza-aprendizaje que es responsabilidad prioritaria de docentes con vocación y está dirigida a estudiantes; derecho y enseñanza-aprendizaje que son evaluados como positivos, buenos, excelentes.**

En el siguiente apartado nos aproximaremos a la comprensión del significado de todos estos elementos constitutivos de la educación de calidad, con el objetivo de interpretar cuál podría ser el sentido de la misma.

## **6.2. Resultados obtenidos con el análisis interpretativo de contenido: una interpretación del significado de la RS “educación de calidad”.**

Tal y como indicábamos al comienzo de este capítulo, expondremos ahora los resultados que se obtuvieron al aplicar un análisis interpretativo de contenido al corpus textual conformado por todas aquellas respuestas de estudiantes y docentes a la única pregunta abierta que se incluyó en el cuestionario<sup>110</sup>. En total se recolectaron 490 respuestas (correspondientes a 429 estudiantes y 61 docentes)<sup>111</sup>.

A continuación se presentan los resultados de dos análisis cualitativos textuales. En primer lugar se presentarán los resultados obtenidos con un análisis de palabras clave en contexto (P.C.E.C.), más descriptivo y analítico, que aportó algunos alcances iniciales acerca del lenguaje utilizado por las personas que respondieron la pregunta abierta (palabras con una mayor frecuencia de uso). Así mismo, este análisis mostró el contexto de uso de dichas palabras (considerándolas como formas-polo), lo que permitió una primera aproximación (exploratoria y especulativa) al significado atribuido a estos términos. Como recordaremos, con el análisis P.C.E.C. obtenemos todas aquellas palabras que preceden y las que suceden a las formas-polo que seleccionemos para dicho análisis.

---

<sup>110</sup> La pregunta abierta incluida en el cuestionario (recordémoslo aquí) fue la siguiente: “*Ahora por favor escribe, en el espacio ofrecido al reverso y en uno o dos párrafos, lo **que significa** para ti la “Educación de Calidad” y lo **que sientes** al referirnos a ella.*”.

<sup>111</sup> Ocho estudiantes y un docente no respondieron la pregunta abierta.

En segundo lugar, presentaremos los resultados obtenidos a través de un análisis interpretativo del contenido de este corpus textual. Con él se consiguió una aproximación (comprensiva, interpretativa) más detallada, matizada y específica al significado de cada uno de los elementos que conforman la RS educación de calidad, así como a su estructura y al posible sentido de la misma.

### **6.2.1. Resultados obtenidos con el análisis de P.C.E.C.: una primera aproximación interpretativa a la RS educación de calidad.**

Como veíamos en el capítulo metodológico anterior, el análisis P.C.E.C. es una de las estrategias que podemos utilizar para aproximarnos al estudio interpretativo de un corpus cualitativo textual. Específicamente este análisis aportará una descripción (formal) de todas aquellas palabras utilizadas por nuestra muestra en sus respuestas a la pregunta abierta del cuestionario<sup>112</sup>; es decir, todas las palabras que constituyen este corpus textual, con su correspondiente frecuencia (número de ocurrencias). Además, el análisis permitirá identificar y reunir en un listado todas las expresiones en las que son utilizadas cada una de estas palabras, denominadas formas-polo<sup>113</sup>, lo cual nos permitirá conocer el contexto de uso de las mismas.

La Tabla 24 presenta el listado de las palabras de mayor frecuencia que hallamos en el corpus textual obtenido a partir de las respuestas de estudiantes y docentes a la pregunta abierta. Así mismo, también presenta las formas-polo que seleccionamos para nuestro análisis P.C.E.C., a partir del listado anterior. Como puede comprobarse, en algunos casos, existen diversas formas-polo que hacen referencia a un mismo concepto o término representativo. Por ejemplo, las formas-polo *estudiantes*, *alumnos*, *alumnas*, *estudiante*, *alumno* o *alumna*, consideradas como expresión de un mismo concepto (estudiante), nos servirán para conocer el contexto en el que se utilizó este último término (considerado como representativo de las cuatro formas-polo

<sup>112</sup> A modo de recordatorio, la pregunta planteaba lo siguiente: “Ahora por favor escriba, en el espacio ofrecido y en uno o dos párrafos, lo **que significa** para Ud. la “Educación de Calidad” y lo **que siente** al referirnos a ella.”.

<sup>113</sup> El análisis P.C.E.C. permite que el analista especifique la longitud de estas expresiones, indicando para ello el número de caracteres que antecederán y sucederán a las formas-polo.

indicadas). Lo mismo ocurre con otros términos representativos, como es el caso de aprendizaje, docente, conocimiento y enseñar.

**Tabla 24**

*Formas-polo a partir de las palabras de mayor frecuencia en las respuestas a la pregunta abierta*

<b>Palabras</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Término representativo (formas-polo)</b>	<b>Frecuencia</b>
educación	615	educación	615
calidad	451	calidad	451
estudiantes	151	estudiante (estudiantes, alumnos, estudiante, alumno)	336
aprendizaje	129	aprendizaje (aprendizaje, aprender, aprendizajes)	205
alumnos	92	docente (profesores, docentes, docente, profesor)	197
debe	89	conocimiento (conocimientos, conocimiento)	113
conocimientos	80	enseñar (enseñanza, enseñar)	86
tener	71		
profesores	67		
docentes	65		
formar	63		
entregar	59		
enseñanza	58		
estudiante	55		
desarrollo	53		
siento	53		
buena	51		
derecho	51		
proceso	49		
aprender	41		
contenidos	41		
mejor	41		
herramientas	40		
valores	39		
alumno	38		
oportunidades	38		
aprendizajes	35		
docente	34		
conocimiento	33		
profesor	33		
vocación	33		
formación	31		
enseñar	28		

Seguidamente presentamos el análisis P.C.E.C. obtenido para cada uno de estos términos representativos, en relación con la educación de calidad. Por ello no incluimos en nuestro análisis las palabras educación y calidad, dado que conforman nuestro objeto de estudio; es decir, pretendemos aproximarnos a su significado y sentido, a partir del análisis y comprensión de los términos asociados con ellas.

El análisis P.C.E.C. aplicado al término representativo **estudiante** permite comprobar, en primer lugar, que no existen diferencias relevantes en cuanto a su uso (promedio de ocurrencias) entre el grupo de docentes (0,17%) y el de estudiantes (0,14%); en el caso del término alumno/a(s) se observa un promedio inferior en el grupo de docentes (0,02%) respecto al de estudiantes (0,10%); es decir, a diferencia del estudiante, el/la docente prefiere utilizar la palabra “estudiante” en lugar de “alumno”.

Un análisis descriptivo de todas aquellas citas en las se utilizan las palabras clave en relación con el término representativo *estudiante* (estudiante/s, alumno/s) permite comprobar que, en gran parte de ellas, se describe un rol pasivo y receptivo en cuanto a su participación en el proceso educativo. Los/as estudiantes reciben conocimientos, herramientas, formación. Al mismo tiempo, se enfatiza el carácter universal (todo/a estudiante) de esta dinámica descrita. La Tabla 25 presenta, a modo de ejemplo, algunas de estas citas.

**Tabla 25**

*Análisis P.C.E.C. de las forma-polo referidas al estudiante y su rol pasivo y receptivo*

	P. C. E. C.
facilitar experiencias de aprendizaje útiles para los	<b>estudiantes</b> , a fin de que puedan mejorar su vida (D47)
entregar los conocimientos determinados a un número de	<b>estudiantes</b> de tal manera que cada uno de ellos logre aprender (E425)
Entregar herramientas para que todos los	<b>estudiantes</b> desarrollen sus potenciales de manera equitativa (D44)
es aquella que provee de oportunidades a todos los	<b>estudiantes</b> no importando sus diferencias. (D3)
entrega de conocimientos igualitarios y equitativos para todos los	<b>estudiantes</b> independientemente del estatus social (E333)
educación de calidad es entregar todas las herramientas a un	<b>estudiante</b> para que se desarrolle plenamente (E252)
independiente del sector, busca brindarle al	<b>estudiante</b> todo lo necesario para un buen desenvolverse (E9)
sin importar su situación económica, que los	<b>alumnos</b> reciban exactamente lo que deben recibir (E146)
entregar las herramientas necesarias para el aprendizaje de todos los	<b>alumnos</b> , sin importar su cultura, política, condición, etc. (E95)
se entregan conocimientos, valores y una serie de enseñanzas a los	<b>alumnos</b> y alumnas, de forma que logren un aprendizaje (E413)
recibir todas las competencias necesarias para valerm en mi futuro como	<b>alumno</b> o profesional. (E340)
Educación de calidad hace referencia a que al	<b>alumno</b> se le entreguen las herramientas necesarias (E272)
significa caminar junto al	<b>alumno</b> y entregarle las herramientas para enfrentarse al futuro. (E355)

El contexto en el que se utilizan estas palabras referidas a los/as estudiantes, también permite identificar un campo semántico en relación con aspectos axiológicos de la educación de calidad que los/as caracterizarían: se destaca en este sentido su compromiso, respeto, motivación, responsabilidad, etc. En la Tabla 26 se presentan algunas citas que ejemplifican lo que afirmamos.

**Tabla 26**

*Análisis P.C.E.C. de las forma-polo referidas al estudiante respecto aspectos axiológicos*

	P.C.E.C.
también tener docentes y	<b>estudiantes</b> comprometidos con el aprendizaje y motivados (E8)
significa compromiso real por parte de los docentes como los	<b>estudiantes</b> para poder surgir adecuadamente como sociedad. (E353)
proceso en el cual se debe respetar a cada	<b>estudiante</b> como un ser único y diferente (E424)
Para que la educación sea de calidad, tanto el docente como el	<b>estudiante</b> deben estar comprometidos con el proceso (D24)
creo que lo importante es formar al	<b>estudiante</b> integralmente, haciendo de él un ser humano (E168)
educación de calidad corresponde a formar al	<b>estudiante</b> una persona íntegra en valores, ética y moral (E358)
Esta educación debe respetar cada derecho de los	<b>alumnos</b> como de los profesores. (E198)
La educación de calidad sólo se logra si ambas partes, tanto	<b>alumnos</b> como profesores se comprometen (E31)
donde tanto los profesores como los	<b>alumnos</b> serán responsables de realizar aprendizajes significativos (E74)
educación de calidad es aquella en el que	<b>alumnos</b> y docentes buscan un bien común (E277)
el profesor enseña con amor, y respeta a sus	<b>alumnos</b> y se coloca en su lugar (E291)
que se respete tanto los derechos y deberes de un	<b>alumno</b> como de un profesor. (E27)

Este primer análisis contextual (P.C.E.C.) alrededor del término *estudiante* muestra resultados muy acordes con los observados en el análisis estructural que realizamos anteriormente. En las citas que destacamos se expresan los dos campos semánticos identificados como predominantes: uno centrado en aspectos funcionales del fenómeno enseñanza-aprendizaje, donde como vemos los/as estudiantes ocupan un rol receptivo; y otro referido a aspectos axiológicos, a través del conjunto de valores que se les atribuye.

En relación al concepto (o término representativo) **aprendizaje**, analizaremos una serie de formas-polo que presentan alta frecuencia: *aprendizaje, aprendizajes, aprender*. Estas palabras no muestran diferencias de uso entre los discursos de docentes y estudiantes, en cuanto a sus porcentajes de ocurrencia (0,14% en el caso de los/as docentes y 0,17% en el caso de los/as estudiantes). El análisis P.C.E.C. permite identificar, en primer lugar, las principales expresiones

compuestas que comprometen al aprendizaje. La más frecuente de estas expresiones es “aprendizaje(s) significativo(s)” (29 de las 129 citas que utilizan el término *aprendizaje* -un 22,5%- se ocupan junto con el adjetivo *significativo*). La Tabla 27 presenta algunas de estas citas.

**Tabla 27**

*Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al aprendizaje significativo*

	P.C.E.C.
una educación de calidad se basa en los	<b>aprendizajes significativos</b> que puedan adquirir los y las estudiantes (E260)
tanto los profesores como los alumnos serán responsables de realizar	<b>aprendizajes significativos</b> de manera continua (E74)
que sea igualitaria para todos, que busque favorecer	<b>aprendizajes significativos</b> para los alumnos. (E169)
[educación de calidad] es sinónimo de	<b>aprendizaje significativo</b> , conocimientos útiles para el futuro (E397)
aprendizaje para lograr que toda la diversidad de estudiantes logre un	<b>aprendizaje significativo</b> . (E135)
educación de calidad es aquella que logra dejar huella o que entrega un	<b>aprendizaje significativo</b> . (E393)
es la enseñanza de conocimientos para poder tener un	<b>aprendizaje significativo</b> . (E73)

El análisis P.C.E.C. sobre el término *aprendizaje* (ver Tabla 28) aporta resultados muy similares a los que obtuvimos en relación con los/s *estudiantes*, en el sentido que podemos identificar, en gran parte de las citas obtenidas, los mismos campos semánticos: fenómeno de enseñanza-aprendizaje con estudiantes asumiendo un rol receptivo (pasivo) y haciendo referencia a aspectos axiológicos, entre los que destaca la universalidad (educación para todos/as).

**Tabla 28**

*Análisis P.C.E.C. de las formas-polo aprendizaje*

	P.C.E.C.
Educación de calidad garantiza el	<b>aprendizaje</b> a todos los individuos (E36)
La educación de calidad para mí es entregar los	<b>aprendizajes</b> a todos los niños y niñas (E191)
el modo de que en mi quehacer pedagógico se deben entregar	<b>aprendizajes</b> con significado y trascendencia a todas las personas (E177)
Es asegurar una enseñanza integral junto a un	<b>aprendizaje</b> oportuno a todo aquel que lo requiera. (E415)
educación de calidad para mí, se refiere a igualdad de	<b>aprendizajes</b> para todas las clases sociales (E202)
Es el proceso de	<b>aprendizaje</b> que abarca el desarrollo intelectual, moral, ético, físico (E88)
Es la capacidad de	<b>aprendizaje</b> que el docente puede entregar de buena manera a su alumno (E73)
fortalecer valores, principios, adquirir conocimientos y	<b>aprendizajes</b> significativos para mi futuro (E156)
Educación de la calidad es aquella que entrega	<b>aprendizajes</b> significativos (E296)
Es aquella que considera al que	<b>aprende</b> y al que enseña en una dialéctica de reciprocidad (D22)
brinde una igualdad de oportunidades para	<b>aprender</b> ya sea conocimientos, habilidades, actitudes y valores (E171)
Para mí es facilitar experiencias de	<b>aprendizaje</b> útiles para los estudiantes, a fin de que puedan mejorar su vida (D47)

Las palabras clave *profesores*, *docentes*, *docente* y *profesor*, todas ellas con una alta frecuencia de aparición en el corpus textual, hacen referencia a un mismo término representativo: **docente**. Debemos señalar, en primer lugar, que docentes y estudiantes ocupan en igual medida las palabras “docente/s”; sin embargo, existen diferencias importantes en cuanto al uso de las palabras “profesor/es”, siendo éste muy superior en el grupo de estudiantes (0,08%), en relación con el grupo de docentes (0,02%).

Así, al analizar los contextos específicos de las formas-polo referidas al *docente* observamos que en la mayoría de los casos se enfatiza la figura del/la docente como principal responsable de la enseñanza de los/as estudiantes; se destaca la necesidad de un/a docente formado/a, capacitado/a, comprometido/a y con vocación para asumir dicha labor. Puede consultarse la Tabla 29, donde se presentan algunos ejemplos de las citas aportadas por el análisis P.C.E.C.

**Tabla 29**

*Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al docente como responsable de la enseñanza*

	P.C.E.C.
para tener una educación de calidad se necesitan	<b>profesores</b> de calidad, (E146)
sin excluir a nadie, los	<b>profesores</b> expertos en lo que hacen, profesores con vocación y pasión por enseñar (E146)
Educación que se entrega por	<b>profesores</b> deben enseñar por vocación y comprometerse (E120)
debe ser que los	<b>profesores</b> capacitados en lugares aptos para el aprendizaje (E263)
derecho a educarse en la forma óptima y con	<b>profesores</b> enseñen con vocación (E313)
educación dedicada a cada alumno, en donde el	<b>profesores</b> que enseñen calidad, justicia y equidad (D60)
un proceso completo en el cual el	<b>profesor</b> enseña con amor, y respeta a sus alumnos (E291)
el docente tiene herramientas para enseñar, un	<b>docente</b> a parte de entregar conocimientos, debería entregarse él mismo (E60)
Para mi significa contar con	<b>docente</b> ejerciendo una enseñanza eficaz y con alumnos interesados. (E298)
enseñanza a la par para todos los alumnos con	<b>docentes</b> calificados para la enseñanza de diversos conocimientos. (E249)
Desarrollo permanente del capital profesional en los	<b>docentes</b> capacitados (E153)
	<b>docentes</b> al servicio de los estudiantes. (D50)

En otras citas, identificadas a través de este análisis contextual, se observa el término *docente* asociado o en relación con los/as *estudiantes*. Esta asociación se describe a través de características comunes y compartidas, entre las que destaca el compromiso de parte de ambos en la práctica conjunta de la enseñanza-aprendizaje (ver Tabla 30).

Tabla 30

## Análisis P.C.E.C. de las formas-polo referidas al docente y su relación con los estudiantes

	P.C.E.C.
educación igualitaria e integradora para todos, donde tanto los	<b>profesores</b> como los alumnos serán responsables (E74)
En general alumnos y	<b>profesores</b> comprometidos con la educación con el objetivo de aprender . (E326)
se logra si ambas partes, tanto alumnos como	<b>profesores</b> se comprometen (E31)
Educación de calidad es generar comunicación entre	<b>profesores</b> y alumnos. Y un poco de confianza. (E118)
La relación alumno-	<b>profesor</b> debería ser más fuerte y confiable para ambos. (E121)
Es aquella en la que hay un mutuo respeto entre	<b>profesor</b> y estudiante (E38)
La educación de calidad es aquella en el que alumnos y	<b>docentes</b> buscan un bien común (E277)
significa compromiso real por parte de los	<b>docentes</b> como los estudiantes para poder surgir (E353)
necesita también un trabajo constante entre	<b>docentes</b> , estudiantes y redes de apoyo (E345)
Educación de calidad se relaciona con el trabajo en conjunto entre	<b>docentes</b> y estudiantes y la comunidad educativa (E45)
Para que la educación sea de calidad, tanto el	<b>docente</b> como el estudiante deben estar comprometidos (D24)

Otro de los términos que presenta alta frecuencia en nuestro corpus textual es **conocimiento** (formas-polo *conocimiento* y *conocimientos*). El uso que hacen de dicho término tanto estudiantes como docentes es muy similar (0,06% en la muestra de docentes y 0,08% en la de estudiantes).

Un análisis P.C.E.C. acerca de este término nos aporta una primera aproximación descriptiva al contenido del discurso que hace referencia al conocimiento, como uno de los elementos de la educación de calidad. El corpus textual presenta gran cantidad de citas que refieren el conocimiento como un objeto (producto), entregado por docentes para que sea recibido o adquirido por estudiantes. Es decir, los conocimientos son referidos siempre en relación con una transferencia. Inicialmente pertenecen a los/as docentes y serán transferidos a alumnos/as. En la Tabla 31 sólo presentamos algunas de las citas que nos parecieron más claras y representativas de esta concepción bancaria del conocimiento. Posteriormente, profundizaremos más acerca del significado y sentido de esta concepción del conocimiento.

**Tabla 31***Análisis P.C.E.C. de las formas-polo conocimiento*

	P.C.E.C.
profesores con vocación y pasión por enseñar, para entregar todo mediante ella los estudiantes adquieren todo tipo de	<b>conocimiento</b> a los alumnos (E146) <b>conocimientos.</b> (E373)
Entregar herramientas útiles y	<b>conocimientos</b> claros de cómo usarlas (E237)
Educación de calidad para mí es que entreguen	<b>conocimientos</b> de manera correcta (E239)
educación de todos los niños y jóvenes, en cuanto a	<b>conocimientos</b> e infraestructura entregados (D53)
Una educación de calidad implica entregar los	<b>conocimientos</b> determinados a un número de estudiantes (E425)
educación de calidad debe ser la entrega de	<b>conocimientos</b> igualitarios y equitativos para todos los estudiantes (E333)
que cada persona pueda aprender, es decir, apropiarse de los	<b>conocimientos</b> que se le entregan y no sólo memorizarlos. (E126)
entrega herramientas para comprender el mundo:	<b>conocimientos</b> y competencias, valores y sentido. (D30)
profesores con vocación y pasión por enseñar, para entregar todo	<b>conocimiento</b> a los alumnos (E146)
que no haya desigualdad en cómo los estudiantes reciben el	<b>conocimiento</b> en cuanto a cantidad. (D53)
los futuros profesores debemos ser capaces de poder entregar el	<b>conocimiento</b> óptimo a nuestros alumnos (E344)
Proceso de formación integral que entrega	<b>conocimiento</b> y cultura, valorado por la sociedad. (D25)

Otro término representativo de algunas formas-polo con alta frecuencia en el corpus analizado es **enseñar** (*enseñanza, enseñanzas, enseñando, etc.*). El uso de este término no presenta mayores diferencias entre estudiantes (0,08%) y docentes (0,05%).

Al observar los resultados aportados por el análisis P.C.E.C., comprobamos que las citas contextuales alrededor del término *enseñar* hacen referencia, en primer lugar, al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje. Es decir, el concepto de enseñanza se observa asociado al de aprendizaje (ver Tabla 32).

**Tabla 32***Análisis P.C.E.C. de las formas-polo enseñar, en relación a la enseñanza-aprendizaje*

	P.C.E.C.
el proceso de	<b>enseñanza-aprendizaje</b> de manera que se cumplan los objetivos establecidos (E378)
los profesores se deben preparar para	<b>enseñar</b> a sus estudiantes y lograr un aprendizaje significativo (E299)
buscar la excelencia del proceso de	<b>enseñanza-aprendizaje</b> (D15)
lograr un método de	<b>enseñanza-aprendizaje</b> óptimo (E55)
creando nuevas formas de	<b>enseñanza</b> basados en un aprendizaje significativo (E32)
nivel superior de aprendizajes, con la mejor excelencia de	<b>enseñanza.</b> (D10)
una educación que cuando es	<b>enseñada</b> y aprendida perdura en el tiempo (E388)

Por otro lado, el término *enseñar* también se observa asociado a ciertas características que se supone debiera poseer el/la docente; muy especialmente se enfatiza su vocación y también su compromiso, junto con otros aspectos de carácter afectivo (pasión, amor, disfrute). En la Tabla 33 se presenta una pequeña muestra de las citas obtenidas con el análisis.

**Tabla 33**

*Análisis P.C.E.C. de las formas-polo enseñar, en relación a características del/la docente*

	P.C.E.C.
los profesores deben	<b>enseñar</b> por vocación y comprometerse a enseñarles a sus alumnos (E120)
Profesores necesitan pasión para	<b>enseñar</b> bien (E17)
profesores con conocimientos profundos del contenido que	<b>enseñan</b> , comprometidos con su labor formadora (D23)
profesores con vocación y pasión por	<b>enseñar</b> , para entregar todo conocimiento a los alumnos (E146)
Los profesores deben	<b>enseñar</b> por vocación y comprometerse a enseñarles a sus alumnos (E120)
calidad universal en la vocación que se ve reflejada en el amor de	<b>enseñar</b> (E304)
Los docentes deben disfrutar	<b>enseñando</b> y disfrutar aprendiendo. (D24)
los docentes demuestran pasión y empatía por lo que se está	<b>enseñando</b> y hacia quienes (E150)

La palabra **debe** también presenta una alta frecuencia de aparición en el corpus textual que ahora analizamos, con un porcentaje de uso similar en docentes (0,04%) y estudiantes (0,06%). El análisis P.C.E.C. aporta interesantes aproximaciones a lo que “debe ser” la educación de calidad, lo que “debe hacer” o “debe entenderse” por calidad educativa. Una idea predominante es la consideración de su universalidad (educación para todo/a estudiante), en algunos casos, apelando a su gratuidad: “es la educación que se les debe de dar a todos los estudiantes” (E408); “creo que debe ser gratis y para todos” (E107); “debe ser una educación libre, gratuita y con un acceso igualitario para todos” (E29). Otra de las ideas que se reitera es el deber que tienen los/as docentes de entregar o aportar esta educación a los/as estudiantes: “debe ser entregada por los profesores y especialistas” (E348); “debe darnos [a los/as estudiantes] las herramientas para desarrollarnos” (E432); “debe asociarse al desempeño del docente, el cual es fundamental para entregar[la]” (D38). Por último, alrededor del **deber** se identifican un conjunto de citas que refieren aspectos axiológicos de la educación de calidad, entre los que destacan la igualdad, la equidad y la inclusión (añadidos a la universalidad que vimos antes): “debe de ser igualitaria para todos” (E297); “debe ser la entrega de conocimientos igualitarios y equitativos para todos” (E333); “debe ser inclusivo, multicultural, para todos y todas (E88).

Por otra parte, un análisis descriptivo de la palabra **tener** y del contexto en el cual se utiliza permite, en primer lugar, comprobar que su uso es muy superior en el discurso de estudiantes (0,05%) respecto al de los/as docentes (0,006%). Es decir, son específicamente los/as estudiantes quienes asociación educación con **tenencia**. En este sentido, las expresiones más reiteradas asocian la educación de calidad con el hecho de tener docentes o profesionales de la educación con ciertas características, como la vocación para motivar a los/as estudiantes: "tener buenos profesionales para poder motivar al alumno" (E326); "es tener profesores con vocación y motivación" (E69). Otro conjunto de citas se refiere a la tenencia de cierto producto educativo (aprendizaje o conocimiento): "es la enseñanza de conocimientos para poder tener un aprendizaje significativo" (E73); "es necesaria para tener un conocimiento mínimo" (E287). Por último identificamos algunas citas que hacen referencia a la educación como un derecho universal e igualitario que se tiene (se adquirió): "debemos tener una educación igualitaria" (E326); "un derecho que debemos tener todas las personas" (E142).

En definitiva y con la intención de cerrar sintéticamente este apartado (P.C.E.C.) se comprueba, una vez más, que los resultados focalizan la atención alrededor de dos dimensiones de la educación de calidad. Una dimensión de carácter pedagógico, referida al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje (significativo), de responsabilidad principal del/la docente; docente con formación, compromiso, vocación, pasión, etc.; que entrega una serie de conocimientos a estudiantes con ciertas características (motivación, responsabilidad, compromiso). La educación se considera "tenencia", "posesión". Otra dimensión refiere la educación como "deber ser" o "deber hacer"; en este sentido, la educación de calidad se construye como un derecho universal, inclusivo, igualitario, equitativo.

### **6.2.2. Resultados obtenidos con el análisis interpretativo de contenido: significado de la RS educación de calidad.**

Un análisis cualitativo de contenido sobre el corpus conformado por las respuestas aportadas por estudiantes y docentes a la pregunta abierta acerca del significado y sentido de la "educación de calidad" nos permitirá obtener una aproximación interpretativa a los elementos constitutivos de

nuestra RS; e indirectamente nos aproximaremos al significado de su objeto. Como veremos en seguida, a través de este análisis se identificaron tres temas centrales alrededor de los cuales se estructura tanto el discurso de los/as estudiantes como el de los/as docentes. Estos son: (1) el “aprendizaje de los estudiantes”; (2) la educación de calidad como “derecho y garantía universal”; y (3) la educación de calidad como “buena educación”.

### **6.2.2.1. El “aprendizaje de los/as estudiantes”.**

En primer lugar destacamos la relevancia y centralidad que presenta la figura del “estudiante” (o “alumno”) en el discurso acerca de la educación de calidad. Las referencias reiteran que el proceso educativo está orientado hacia esta figura, central. Así, según las respuestas aportadas por los/as estudiantes, la educación de calidad es aquel “proceso que tiene como objetivo ofrecer buena educación a los estudiantes” (E14), “la que brinda el docente a sus estudiantes” (E144); por su parte, los/as docentes también centran su discurso en la figura del estudiante: “Es la mejor educación que debemos dar a nuestros estudiantes” (D17), “aspirar a que el potencial del estudiante se desarrolle al máximo” (D24). Más específicamente, el discurso se refiere a un aspecto concreto de los estudiantes: su aprendizaje. Así, en definitiva, el aprendizaje de los estudiantes es el aspecto más reiterado en las respuestas, tanto de docentes como de alumnos/as. Para el grupo de docentes, educación de calidad “es favorecer el aprendizaje de los estudiantes” (D7), “es facilitar experiencias de aprendizaje útiles para los estudiantes” (D47), “con el alumno en el centro de su proceso de aprendizaje” (D56). De igual manera se expresan los/as estudiantes al referirse a la educación de calidad como “aquella que genera un aprendizaje óptimo para el estudiante” (E402); cuyo objetivo es “favorecer el aprendizaje de los alumnos” (E32), “asegurar el mejor aprendizaje para los alumnos” (E31); “la que permite el aprendizaje en todos sus educandos” (E133); “en la cual el estudiante logra aprender al 100%” (E199); “donde el aprendizaje sea significativo y el estudiante sea el centro y protagonista de éste” (E90). Ahora bien, ¿a qué se refieren docentes y estudiantes con esta expresión? ¿Qué debemos entender por “aprendizaje de los/as estudiantes”? ¿A qué “aprendizaje” se refieren?

En los discursos acerca del aprendizaje identificamos dos acepciones del concepto distintas: una de ellas, de carácter dinámico, que se refiere al *proceso de enseñanza-aprendizaje*; la otra, de carácter estático, referida al aprendizaje como un *producto*.

En el primer caso se alude a un **proceso** de enseñanza-aprendizaje entendido como acción o práctica, desde una concepción dinámica del fenómeno. La educación de calidad se asocia, así, con "procesos que aseguren el logro de esos aprendizajes" (D33), con el "proceso de educación que se hace cargo de brindar una enseñanza diversificada que posibilita el aprendizaje" (D1); "se refiere al proceso de aprendizaje efectivo, es decir, una acción" (E77), "es un proceso que tiene como objetivo ofrecer una buena educación a los estudiantes" (E14), "el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se cumplan los objetivos establecidos en el currículo" (E378). Este proceso se concibe así mismo como un proceso de **formación**. Tanto docentes como estudiantes utilizan este último término como sinónimo del "proceso de enseñanza-aprendizaje". Eso sí, las referencias a la formación enfatizan un componente pragmático y funcional, de utilidad para el futuro desempeño profesional y social de los/as estudiantes. Así lo expresan las siguientes citas: "su propósito... es formar profesionales integrales que contribuyan al desarrollo cultural, científico y económico de las sociedades" (D8); "responder a los requerimientos de formación previstos para los estudiantes mediante el desarrollo de competencias adecuadas al desempeño" (D45); "debe preparar al estudiante para que se pueda desenvolver en el ámbito para el cual se está formando y para la vida. Esta formación debe ser íntegra" (D26). "[Educación de calidad es] un proceso de formación que permita adquirir conocimientos funcionales para el día a día" (E10); "es capacitar a los estudiantes para que en un futuro puedan, por su propia cuenta, ejercer una profesión correctamente" (E114), "todo ello en busca de formar ciudadanos y profesionales íntegros y competentes" (E172). Como vemos, a través de este elemento de formación, la educación de calidad también contendría un aspecto *capacitador* o *habilitador* que prepararía a los estudiantes y los convertiría en aptos para su futura vida laboral y social.

En su segunda acepción, docentes y estudiantes se refieren al aprendizaje desde una concepción estática del mismo, al identificarlo con un cierto **producto** (*conocimiento, habilidad, actitud o valor*) que se obtiene o recibe; el aprendizaje se expresa, en este caso, a través de dicho objeto u elemento que se transfiere y adquiere. En este caso la educación de calidad "se

basa en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los conceptos que quiere fomentar” (D56); se trata por tanto de “aprender ya sea conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (E171), “que cada persona pueda aprender, es decir, apropiarse de los conocimientos que se le entregan” (E126), “significa la entrega de habilidades, conocimientos que resultan pertinentes” (E170) , “es una donde se entreguen no solo conocimientos de orden teórico si no también valóricos” (E224).

Ambas concepciones del aprendizaje (dinámica y estática) pueden incluso hallarse expresadas al interior de una misma respuesta, como observamos en la siguiente cita: “la educación de calidad siento que es un proceso de aprendizaje que tiene como finalidad alcanzar un alto desarrollo intelectual mediante la transmisión de conocimientos y destrezas, teniendo en consideración los valores” (E93); es decir, el aprendizaje es una práctica (dinámica, procesual), pero que al mismo tiempo se expresa en una serie de conocimientos y valores concretos (productos), transferibles. La siguiente cita es aún más explícita:

Creo que lo que más se viene a la cabeza en este momento es saber que para tener educación de calidad, nosotros, los futuros profesores debemos ser capaces de poder *entregar el conocimiento* óptimo a nuestros alumnos, lograr un buen *proceso de enseñanza y aprendizaje*. Además de *entregar valores* y formar a personas que a futuro tengan liderazgo. (E344 [cursivas añadidas])

En su respuesta, el estudiante asocia la educación de calidad con un proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, con el conocimiento y los valores que se consiguen a través de dicho proceso.

En otra de las respuestas, se afirma que educación de calidad:

Es un *proceso* a través del cual se implementan las mejores herramientas o métodos de enseñanza necesarios para que los estudiantes de un país tengan la oportunidad de crecer como persona y profesional. En donde los docentes estén capacitados para *entregar los contenidos* con diversas metodología para generar un aprendizaje significativo. (E241 [cursivas añadidas])

Al igual que ocurría en la cita anterior, en este caso se asocia la generación del aprendizaje con la entrega de contenidos (conocimientos), pero al mismo tiempo se describe este aprendizaje desde su acepción dinámica, como un proceso que utiliza ciertos métodos (estrategias).

Queremos enfatizar aquí una imagen que se reitera en las respuestas de docentes y estudiantes: la educación de calidad comporta una **entrega** o transmisión de conocimientos (o contenidos que pueden incluir, como veíamos, valores morales y normas) a los/as estudiantes; haciéndose referencia explícita o no al/la docente como responsable de dicha acción. Así, la educación de calidad se define como un "proceso de formación integral que entrega conocimiento y cultura, valorado por la sociedad" (D25), aquella que "entrega herramientas para comprender el mundo: conocimientos y competencias, valores y sentido" (D30); "significa un compromiso docente... entregar y recibir herramientas, competencias, habilidades y conocimientos que servirán para crecer y evolucionar como personas" (E51); "hace referencia a que nos entregan herramientas para poder vivir de buena manera, nos inculcan valores y nos aportan conocimiento para poder tener un buen futuro" (E61); "implica entregar los conocimientos determinados a un número de estudiantes de tal manera que cada uno de ellos logre aprender y atesorar el conocimiento" (E425).

Incluso en algunas de sus respuestas, los/as estudiantes definen la educación de calidad a través de la "entrega de *aprendizaje*", identificando a éste con el *conocimiento*, como se muestra en las siguientes citas: "que a los estudiantes, en su proceso de educación, se les entregue y generen [sic] un aprendizaje de excelencia" (E82); "que el aprendizaje que se les entregue [a los/as estudiantes] sea 100% significativo" (E88).

El uso de la expresión "aprendizaje significativo" es muy común (especialmente en el discurso de los/as estudiantes): "tanto los profesores como los alumnos serán responsables de realizar aprendizajes significativos" (E74). Sin embargo, no es posible identificar un uso unívoco para el adjetivo "**significativo**", que se repite una y otra vez (en muchos casos como letanía) referido genéricamente al aprendizaje, como lugar común o frase hecha. Su uso, en muchas de las respuestas de los/as estudiantes, deja entrever que se trata de un concepto ambiguo o equívoco, dada la heterogeneidad de sus acepciones. Según una de ellas, deberíamos entender como

significativo aquel aprendizaje que persiste en el tiempo: “aprender de forma oportuna y pertinente... y que este aprendizaje sea significativo, es decir, para toda la vida” (E52); “que sea una educación significativa para el alumnado, que quede en ellos para siempre (...) que trascienda en el tiempo” (E231); aunque en otros casos también se enfatizan sus efectos: “para mi [sic] la educación de calidad es aquella que logra dejar huella o que entrega un aprendizaje significativo” (E393), “se refiere al proceso de aprendizaje efectivo, es decir (...) que sea duradero y significativo” (E77). En otras acepciones lo significativo es el “impacto” que provoque dicho aprendizaje o educación: “entregar una educación genuina que impacte significativamente” (E347). Algunas respuestas asocian lo significativo del aprendizaje con su utilidad: formar personas y ciudadanos comprometidos con su entorno, a través de aprendizajes significativos y útiles” (E11). En definitiva, predomina un uso ambiguo e incierto del adjetivo, con un significado borroso que estaría calificando al aprendizaje como duradero, efectivo o útil.

Ya sea en relación a los conocimientos, las habilidades o los aprendizajes (más o menos significativos), la educación de calidad requiere que un/a **docente** entregue a los/as estudiantes este tipo de herramientas. La referencia a esta acción y responsabilidad del/la docente hacia el/la estudiante es normalmente explícita y, en algunos casos, incluso enfatizada: “[la educación de calidad] está relacionada con el alumno/docente, donde cada uno cumple un papel importante, pero el más relevante es el del profesor” (E96); “depende más que nada de los profesores... pues somos nosotros los que transmitimos los contenidos a los estudiantes, y depende de nosotros el poder alcanzar una educación digna y de calidad” (E89); “es una consecuencia de la formación de profesores con conocimientos profundos del contenido que enseñan, comprometidos con su labor formadora” (D23). En definitiva, la entrega de conocimientos como forma de aprendizaje significativo en una educación de calidad es considerada por docentes y estudiantes como una responsabilidad, principalmente, de los y las docentes.

Además, se destaca la **vocación** como una de las características principales de los y las docentes, como vemos en estas respuestas aportadas tanto por estudiantes como por profesores/as: “educación de calidad está ligada a la vocación y perseverancia de la persona que imparte el conocimiento” (E179); “significa una educación en donde... los docentes que se dedican a enseñar realmente tengan vocación, dedicación, crítica y autocrítica” (E32); “un

profesor con vocación puede educar con calidad" (E106); "educación de calidad es una noble tarea a la cual hemos sido llamados a servir, formadores de convicción y vocación" (D37); "que los que imparten este conocimiento tengan verdadera vocación para mejorar las condiciones" (D53).

Otra característica que se destaca en el estamento docente es el **compromiso**. Se trata de un compromiso con la educación, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con su labor formadora: "los profesores deben enseñar por vocación y comprometerse a enseñarles a sus alumnos" (E120), "ya que depende [de] su vocación y compromiso los conocimientos y aprendizaje que le entregará a sus alumnos" (E96); "[educación de calidad] es la mejor educación que debemos dar a nuestros estudiantes, hacerlo consciente, con responsabilidad, compromiso y con cariño" (D17), "tanto el docente como el estudiante deben estar comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje" (D24).

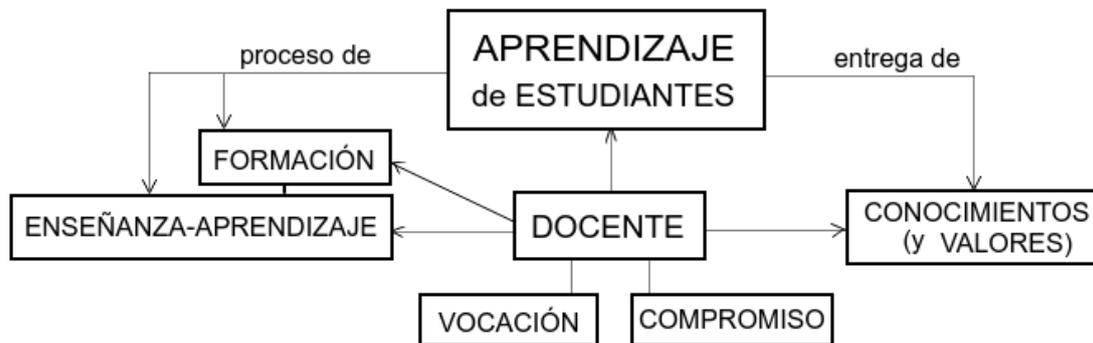
Muy puntualmente, las respuestas de docentes y estudiantes hacen también referencia a la necesidad de contarse con los **recursos** necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se destaca que la educación de calidad "requiere de recursos humanos y económicos para su desarrollo" (D9); "es necesario considerar una vasta cantidad de recursos materiales, físicos, conceptuales, curriculares, evaluativos, humanos, entre otros" (D47); la educación de calidad se conseguirá "entregando apoyo o los recursos necesarios para el correcto aprendizaje" (E105); requiere "tener los recursos tanto materiales como inmateriales para poder educar" (E259). Cabe destacar que sorprende que éste no sea un elemento más presente en las respuestas de estudiantes y docentes; las escasas referencias que se identificaron no incluyen otros aspectos en relación con el tipo de recursos necesarios, más allá de los que aquí se indican de manera muy genérica.

Así, una primera síntesis del análisis realizado hasta el momento permite posicionar a los *estudiantes* y su *aprendizaje* como elemento central de la educación de calidad. Este aprendizaje se visualiza tensionado entre dos perspectivas, una que hemos denominado *dinámica* y otra *estática*. Desde la perspectiva dinámica, se destaca un *proceso de enseñanza-aprendizaje*, en el que intervienen docentes y estudiantes, pero donde la responsabilidad prioritaria es del *docente*.

Desde la perspectiva estática se destaca la *entrega* de ciertos *contenidos* (sobre todo *conocimientos*, aunque también *valores*). La siguiente cita es una buena expresión de esta primera síntesis: “para tener educación de calidad, nosotros, los futuros profesores debemos ser capaces de poder entregar el conocimiento óptimo a nuestros alumnos, lograr un buen proceso de enseñanza y aprendizaje; además de entregar valores...” (E344).

**Figura 24**

*Síntesis de la RS educación de calidad: un primer mapa conceptual*



**6.2.2.2. La educación de calidad como derecho y garantía universal.**

Otra de las características del aprendizaje asociado a la calidad educativa es su **universalidad**, entendida como una forma de aprendizaje al que debe poder acceder cualquier estudiante, como se demuestra en las siguientes citas: “garantiza el aprendizaje a todos los individuos” (E36). En este sentido, tanto estudiantes como docentes reiteran esta idea: “asegurarse que todos tengan o puedan acceder al aprendizaje” (E129); “garantizar igualdad de acceso a experiencias de aprendizaje a todas y todos” (D51); “que todos los estudiantes puedan y tengan las condiciones para aprender” (E35); “es entregar las herramientas necesarias para el aprendizaje de todos los alumnos, sin importar su cultura, política, condición, etc.” (E95). Cabe destacar aquí la estrecha relación que presentan los conceptos de inclusión universal con la idea de una educación como “oportunidad para todos”. Repetidamente las respuestas de docentes y estudiantes consideran

que lo universal es la **oportunidad** de recibir la educación de calidad. Las siguientes citas son expresión de ello: “educación de calidad es que todos los individuos de una sociedad tengan las mismas oportunidades de aprendizaje” (E129); “aquella que provee de oportunidades a todos los estudiantes no importando sus diferencias” (D3); “oportunidades que todos y todas debiéramos poder recibir, sin importar y sin distinguir de dónde somos, ni de qué familia venimos” (D55); “es la oportunidad que deberíamos tener todos los ciudadanos de una nación que nos asegure acceso a mejores oportunidades en la vida” (E13). Es decir, con *universalidad* se hace referencia a la idea generalizada una educación de calidad como *oportunidad* para cualquier persona (para todos y todas, los y las estudiantes). Al mismo tiempo, ambos aspectos se vinculan con la **igualdad**. Son múltiples las citas en las que observamos esta asociación: “que todos los individuos de una sociedad tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, es decir, que la educación debe entregar los mismos conocimientos o contenidos a todas las personas sin distinguir por nivel socioeconómico, etnia, etc.” (E129); “una educación... que sea igualitaria para todos” (E169); “se refiere a igualdad de aprendizajes para todas las clases sociales, igualdad de preparación y entrega de contenidos” (E202). Y, de igual manera, se asocia universalidad e igualdad con **equidad**, como evidencian las siguientes citas: “que todos los niños puedan aprender por igual, basarse en que todo será equitativo, se incluya y acepte la diversidad” (E165); “debe aplicarse con igualdad junto con equidad, a todos los estudiantes” (E427); “entregar herramientas para que todos los estudiantes desarrollen sus potenciales de manera equitativa” (D44); “acceder a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país” (D18). En esta misma línea argumental se hace referencia a la **inclusión** como otra de las características de la educación de calidad, en ocasiones identificada con la equidad, igualdad y universalidad: “que sea equitativa en cuanto a entender que el conocimiento es inclusivo y para todos” (D9); “inclusiva y al alcance de todos y todas, con múltiples oportunidades (D43); “el proceso de aprendizaje debe ser inclusivo, multicultural, para todos y todas” (E88); “inclusión de aquellos con dificultades, ya sean económicas, de aprendizaje o lugar de procedencia” (E19). Específicamente se trata de “incluir” toda la **diversidad** de estudiantes, para asegurar de esta manera una universalidad igualitaria: “es enseñarles a todos los alumnos por igual, sin importar su diversidad” (E211); “es una educación que se basa en el respeto de la diversidad, que la

escuela esté preparada para incluir a todos los estudiantes, sin exclusión alguna, valorándose lo diverso” (E134).

En definitiva, observamos una identificación (un uso sinonímico) de los conceptos igualdad, equidad, inclusión y universalidad. Es decir, la aplicación universal de esta educación de calidad no debiera mostrar diferencias y debiera ser la misma para cualquier persona que la reciba, incluyéndola de manera igualitaria y equitativa. La fundamentación de todo ello es principalmente ética, moral, legal. Se apela reiteradamente, en este sentido, al **derecho** para justificar universalidad igualitaria: “un derecho para todos los individuos, sin importar la situación económica, nacionalidad, etc.” (E171), “ya que todos tenemos derecho a formarnos de la misma forma” (E333); “es igualdad en derechos de aprendizaje para todos sin importar raza, etnia” (E176); “es un derecho que debe otorgarse a todo ser humano, sin diferencia de clase social, igual para todos” (E360). Se construye, por tanto, la educación de calidad como una de las facultades que (por ley) deberíamos gozar por el solo hecho de ser miembros de la sociedad. Y, en este mismo sentido, se presenta como un derecho que estaría respondiendo a una **necesidad** o requerimiento legítimo de las personas. Así queda expresado en las siguientes citas: “es una necesidad en nuestro país, requerimos de una formación que sea pertinente a las demandas de este siglo y también las características de los jóvenes de esta época” (D58); “promover el aprendizaje significativo en concordancia con las necesidades de cada estudiante” (E45); “es brindarle a los alumnos una educación que les permita aprender de acuerdo a sus necesidades, intereses y capacidades” (E54); “significa una necesidad vital en estos tiempos” (E78).

Para asegurar o garantizar este derecho (necesario) a una educación de calidad universal, el discurso -especialmente de los estudiantes- considera como requisito fundamental la **gratuidad**: “[una educación de calidad] debe ser gratis y accesible para todos y todas que deseen estudiar” (E16), “una educación libre, gratuita y con un acceso igualitario para todos; donde todos puedan tener las mismas oportunidades” (E29); “primeramente debería ser gratuita, donde cada persona tenga las posibilidades de educarse” (E105). Puntualmente, las respuestas de los estudiantes hacen referencia explícita a que *debe* ser el **Estado** quien se haga cargo del costo de la educación de calidad: “la educación de calidad debe ser gratuita pues los estados [sic] deben

encargarse de ella con visión de futuro" (E225), "el estado [sic] de cada país debe garantizarla para todos y de manera gratuita" (E399). A pesar de esta referencia al Estado como responsable y garante de asegurar la educación, entre las respuestas de docentes y estudiantes, no se observan mayores referencias ni críticas al uso lucrativo de la educación que se ha venido cuestionando en Chile durante los últimos años.

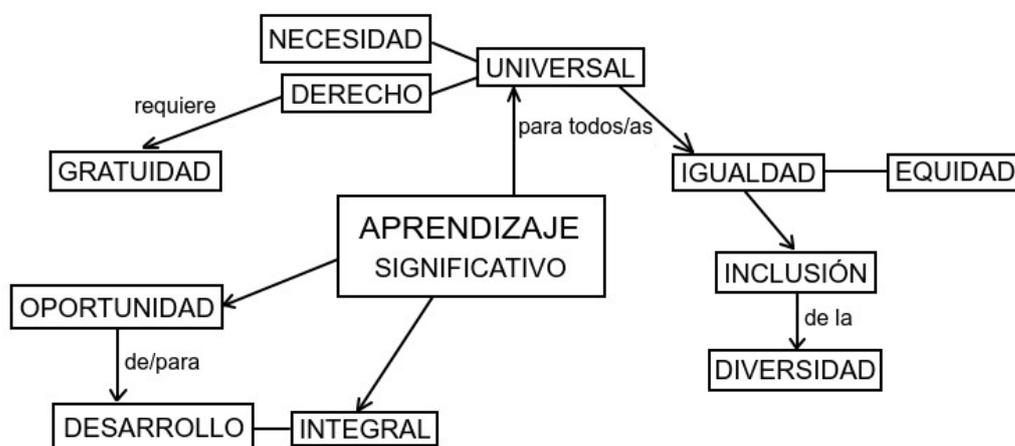
Un último aspecto o elemento que tanto estudiantes como docentes asocian a la educación de calidad es el "**desarrollo**" que se conseguiría como consecuencia del aprendizaje recibido. Un desarrollo que como veremos está referido tanto al nivel individual (del/la estudiante) como al nivel de toda la sociedad. Así, una educación de calidad se relaciona con una "formación exigente e inclusiva para desarrollar una sociedad justa" (D6) y, al mismo tiempo, se considera que "debe ser eficaz para desarrollar las competencias de cada alumno" (D29); es decir, "contribuye al desarrollo del proyecto personal del educando y a la mejora de la sociedad, en cuanto al desarrollo de reales democracias y al progreso justo y equitativo" (D30); "es un derecho que tenemos todos los individuos de una sociedad, es la base para el desarrollo social e individual" (E217); se afirma que "la educación de calidad es algo fundamental para el desarrollo de la sociedad en general, para ser más humanos, más cultos..." (416); "la educación de calidad es muy importante para el desarrollo del país" (E44). Se trata, además, de un desarrollo **integral**, en el sentido de multidimensionalidad, ya que "permite el desarrollo humano bajo una serie de dimensiones (interpersonal, intrapersonal, académica, cultural, etc)" (D19); "[educación de calidad es el proceso de aprendizaje que abarca el desarrollo intelectual, moral, ético, físico" (E88); uno de los propósitos de la educación de calidad "es formar profesionales integrales que contribuyan al desarrollo cultural, científico y económico de las sociedades" (D8), a través del "desarrollo de competencias técnicas y también competencias emocionales" (D58). Más específicamente, esta visión integral del desarrollo como objetivo educativo se expresa a través de citas como las siguientes: "es entregar todas las herramientas a un estudiante para que se desarrolle plenamente, a través de valores y conocimientos" (E252), "para el desarrollo de diferentes aspectos de nuestras vidas, ya sea espiritual, ética, moral y sobre todo para ampliar nuestros conocimientos" (E33). Se explicita que una educación de calidad permitirá que el estudiante reciba una formación no sólo cognitiva e intelectual (conocimientos), sino también en su dimensión física, emocional y moral.

Llegados a este punto podemos realizar un segundo ejercicio de síntesis para incluir todos los aspectos, elementos o características que hemos ido identificando y relacionando con la educación de calidad y con el aprendizaje de los/as estudiantes, que veíamos como fundamento de ella.

En el mapa conceptual que se presenta en la Figura 25 observamos que el **aprendizaje (significativo)** es el elemento central de la educación de calidad. Éste es considerarlo como un "derecho universal"; **derecho** en el sentido de ser un beneficio o privilegio que le corresponde a cualquier persona, como ciudadano y **universal**, al ser garantizado para todos/as los/as niños/as y jóvenes. Se considera, así mismo, que este derecho universal responde a una **necesidad** humana que debe cubrirse y asegurarse sin costo alguno, **gratuitamente**. Al mismo tiempo, se plantea una universalidad que sea **igualitaria** y **equitativa**, sin atender a posibles diferencias entre ambos conceptos y atribuyéndoles una suerte de sinonimia. Además, universalidad e igualdad se asocian conceptualmente con una educación que sea **inclusiva** de cualquier tipo de **diversidad** (no sólo de las necesidades especiales, sino también socio-económica, cultural, étnica, de género, etc.). Por último, el discurso de estudiantes y docentes construye una imagen de aprendizaje significativo como oportunidad de/para un **desarrollo integral** de la persona y también desarrollo social (y económico) del país.

**Figura 25**

*Síntesis de la RS educación de calidad: segundo mapa conceptual*



### 6.2.2.3. La educación de calidad como "buena educación".

El contenido evaluativo que presenta el discurso acerca de la educación de calidad se focaliza prioritariamente en el concepto de benignidad. La valoración o evaluación que se le aplica es muy positiva, especialmente por parte de la submuestra de estudiantes. Y en primer lugar califican la educación de calidad como **buena**. Así, afirman que: "la educación de calidad es aquella que es buena e igual para todos" (E286), "es un proceso que tiene como objetivo ofrecer buena educación a los estudiantes" (E14). Así, la calidad educativa se conseguiría a través de una "buena educación". Pero específicamente, ¿qué es (o debería ser) lo bueno en la educación para que ésta sea de calidad? Las respuestas califican con este adjetivo toda una serie de aspectos o elementos. Como veremos a continuación, estos elementos coinciden con aquellos que constituyen la RS de la educación de calidad, identificados a lo largo de nuestro análisis anterior: "un buen proceso de enseñanza y aprendizaje" (E344) "la capacidad de aprendizaje que el docente puede entregar de buena manera a su alumno (E73); "recibir buenos y reales conocimientos" (E250), "que lo que se está enseñando sea bueno" (E222); "me educan, enseñan y aprendo de buenos docentes" (E359), "que [las y los estudiantes] se desarrollen de manera correcta en la vida" (E307); "formando personas con un buen desarrollo y aptas para el mundo actual" (E142), "ofreciéndoles [a los y las estudiantes] nuevas y buenas oportunidades" (E151). En definitiva, la educación de calidad se consigue cuando buenos docentes entregan de buena manera unos buenos conocimientos, consiguiendo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, para formar un buen estudiante, aportándole una buena oportunidad para su buen desarrollo.

Otro adjetivo utilizado para valorar la educación de calidad es "**mejor**". Se trata de un concepto muy similar al anterior, puesto que se trata de un adjetivo comparativo de "bueno" o adverbio comparativo de "bien". Este concepto es referido, en general, a la educación y más específicamente a algunos de los elementos que destacábamos al analizar los componentes de su RS, como es el caso del aprendizaje, la enseñanza, las oportunidades de desarrollo, la formación. Las citas siguientes confirman lo anterior: "[educación de calidad] es el nivel superior de aprendizajes, con la mejor excelencia de enseñanza" (D10), "[educación de calidad] es asegurar el mejor aprendizaje para los alumnos" (E31), "así habría más desarrollo y mejores

oportunidades para conseguir una vida más digna" (E22); "es una mejor preocupación por los estudiantes y la preparación que ellos tienen para el futuro" (E426).

Por último, un tercer concepto de carácter evaluativo que refieren algunos/as estudiantes y docentes para calificar la educación de calidad es la **excelencia**. Al igual como ocurría en los casos anteriores, los principales elementos constituyentes de la calidad educativa son considerados excelentes, como es el caso de la enseñanza-aprendizaje, las y los docentes o los conocimientos (contenidos): "para mí el término correcto sería una educación de excelencia, en donde todos los niños y jóvenes tengan el derecho de una educación de excelencia" (E226); "[educación de calidad es] buscar la excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje" (D15); "para entregar educación de calidad, se requiere de académicos de excelencia y que además sepan dictar clases" (D48); "que [a] los estudiantes, en su proceso de educación, se les entregue y genere un aprendizaje de excelencia" (E82), "donde tanto los docentes como la materia sean de excelencia" (E301).

En definitiva, el componente evaluativo que presenta la RS educación de calidad es -como no podía ser de otro modo- de carácter positivo, mostrando una actitud totalmente favorable hacia ella por parte de estudiantes como de docentes.

Sólo como expresión de su excepcionalidad, presentamos aquí las únicas tres respuestas que encontramos con planteamientos o componentes críticos o negativos respecto de la educación de calidad. La primera de ellas, expresada desde la docencia afirma:

El concepto de educación de calidad es un concepto que hasta hace poco era ajeno al campo de lo educativo y ha sido "importado" desde el neo-management. Lo asocio a las nuevas formas de control en la gestión educativa, que reduce el proceso de educación escolar a indicadores que permitan dar cuenta de la inversión realizada por privados o por el Estado. (D28)

En esta última cita se destacan dos aspectos de la educación de calidad a los que ninguna otra respuesta atiende: (1) su origen histórico, asociándolo al área de la gestión empresarial, cuestionando la poca pertinencia de su importación al ámbito educativo; (2) su carácter

fiscalizador, cuantificador y economicista-mercantil (al asociarlo con indicadores que den cuenta de inversiones).

Este último componente monetarista y mercantil es en el que se focaliza una segunda respuesta crítica, desde el estamento estudiantil: "asocio el término 'educación de calidad' con algo relacionado al mercado y a un bien de consumo y no como un derecho. Siento que se paga para tener una educación de calidad y no debe ser así" (E226). En este caso se destaca que la expresión objeto de nuestro estudio no haya podido desvincular la educación del mercado y continúe considerándose aquella como un bien de consumo, que se comercializa y debe pagarse. Quizás en este mismo sentido se haya planteado la tercera y última respuesta crítica que seguidamente presentamos. Aunque debido a su brevedad, no es posible conocer las razones por las cuales se considera que la educación de calidad "es una expresión idealizada, y poco realista" (E306).

Para finalizar destacamos que, con excepción de estas tres referencias puntuales, la totalidad de la muestra construye -como se ha venido evidenciando- una imagen de la educación de calidad deseable, aportadora de bondades y esperanzas.

De hecho, la esperanza, la ilusión y el optimismo son los sentimientos que se identifican entre las pocas respuestas que se refieren a la dimensión emocional incluida en nuestra pregunta abierta. Como ejemplo de lo que afirmamos queremos destacar las siguientes citas: "en cuanto al sentimiento que genera en mí la educación de calidad es de esperanza, ya que puedo ser parte del cambio" (E125); "siento esperanza, gran responsabilidad" (D23); "siento ilusión, quizá porque la idealizo y pienso que soy un pilar fundamental en el cambio estudiantil" (E58); "el sentimiento que me genera al hablar de educación de calidad es alegría, optimismo y libertad" (E178).

No obstante, estos sentimientos de positividad ante el concepto se contraponen con otros de signo negativo que también se expresan en las respuestas. Nos referimos a respuestas que manifiestan con pesar que todavía se está lejos del momento en que las bondades de esta educación de calidad podrán ser disfrutadas en Chile. Se trata de respuestas que expresan sentimientos de frustración, depresión o pena: "Lo que siento es una mezcla entre decepción y esperanza, por los casos que he visto en donde la falta de educación determina la vida de las

personas y esperanza de que se progrese en este ámbito" (E78); "lo que siento con el concepto es inspiración por las futuras generaciones y a la vez frustración por ver lo lejos que está la educación de ser realmente una educación de calidad" (E87); "al referirme a educación de calidad me siento deprimida, pues en mis prácticas observo inequidades educativas que se mantienen en el tiempo y que nadie resuelve porque a nadie parece importarle" (E18); "siento pena al ver que Chile está bastante lejano a una realidad sobre la pura esencia de la educación de calidad" (E56).

En definitiva, los sentimientos o emociones surgidos en relación con la calidad educativa se hallan contradictoriamente tensionados entre, por un lado la visión optimista y esperanzada de unas bondades que podrían llegar a conseguirse en el país; y por otro lado una visión pesimista, de pena y frustración, al considerarse que la realidad educativa del país se halla lejos de dichas bondades.

Llegados a este punto estamos en condiciones de triangular e integrar todos los resultados obtenidos a través de los distintos análisis, sintetizándolos en un mapa conceptual final que incluya los diferentes elementos identificados en la RS educación de calidad, así como las relaciones que presentan todos estos elementos entre sí y, con ello aproximarnos a su significado y sentido. Todo este análisis de integración final se presentará y comentará en el próximo y último capítulo.



## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

*La cuestión radical no consiste en preguntarse o saber qué es lo que quiere decir la expresión calidad de la enseñanza; se trata, no de saber eso, sino precisamente de saber qué es lo que con esa expresión se quiere callar, esto es, qué se quiere evitar decir o qué se quiere ocultar.*  
(Lerena, 1989, p. 95)

Este último capítulo se ha estructurado en dos partes. En la primera se presenta un análisis sintético que integra los principales resultados obtenidos en la investigación, interpretándolos a la luz de su marco teórico y como respuesta a los objetivos generales y específicos planteados.

En la segunda parte se aportan una serie de reflexiones, comentarios y valoraciones acerca de distintos aspectos de la investigación: sus principales limitaciones; sus alcances y aportes para el ámbito académico, educativo y social. Por último, se plantean algunas sugerencias respecto a futuras y nuevas líneas de investigación, en relación con la educación de calidad.

### **7.1 Discusión y conclusiones a partir de las respuestas a los objetivos de investigación.**

Con la intención de ordenar nuestra exposición dividiremos este apartado en dos subapartados que nos permitirán responder por separado a cada uno de nuestros dos objetivos generales de investigación. Cada una de estas respuestas se interpretarán a la luz de la revisión teórica expuesta anteriormente.

En el primer subapartado nos focalizaremos en responder específicamente al primero de nuestros objetivos de investigación, atendiendo también a sus objetivos específicos. Es decir, nos limitaremos a describir cuáles fueron los elementos identificados en la RS educación de calidad a partir del discurso estudiantil y docente; así mismo, también presentaremos las dimensiones, componentes o campos semánticos que conforman la estructura dicha RS, a partir de la relación observada entre los elementos previamente identificados en ella.

En el segundo subapartado presentaremos nuestra respuesta al segundo objetivo de investigación, es decir la comprensión del significado de los elementos que conforman nuestra RS en estudio, así como la interpretación del sentido que tendría la educación de calidad como objeto de dicha RS.

### 7.1.1 El contenido y estructura de la RS “educación de calidad”.

Los resultados obtenidos a partir de los diferentes procesos de análisis realizados para responder al primer objetivo de investigación (lexicométrico, cartográfico e interpretativo del contenido textual) coinciden en identificar una serie de elementos que estarían constituyendo la RS “educación de calidad”, objeto de nuestro estudio. Algunos de estos análisis (M.A.P.A., análisis de correspondencias, clasificación automática de conglomerados) han permitido, además, determinar las relaciones o asociaciones que presentan estos componentes de la RS entre sí. Estas agrupaciones o conglomerados de elementos aportan una primera aproximación descriptiva de la estructura de nuestra RS, identificando en ella tres dimensiones que, a modo de campos semánticos, nos orientan respecto de su significado y sentido. Estas dimensiones las hemos denominado: (1) axiológica, (2) pedagógica y (3) positivamente evaluativa. Seguidamente nos referimos a cada una de ellas.

Todo indica que la RS educación de calidad se halla estructurada alrededor del que podría ser su núcleo, dimensión o componente central, más desarrollado y vinculado. Es decir, se trata de la dimensión más referida por las personas que constituyeron nuestra muestra y la que presenta un mayor nivel de asociación, tanto hacia su interior (en cuanto al fuerte vínculo entre los elementos que la constituyen) como con el resto de componentes. Se trata de una dimensión **axiológica**, preceptiva y legal. La educación de calidad se representa, a través de este primer componente, como un **derecho necesario**. Un derecho que asegure la inclusión, referida ésta a cualquier tipo de diversidad posible. Derecho igualitario, equitativo y universal, es decir, atribuible a toda persona, sin hacer diferencias; un derecho considerado como **necesidad** básica y que, en este sentido, debe ser gratuito. Otros elementos que se hallaron, también, en esta primera dimensión

son los conceptos de educación integral y **desarrollo**. Así mismo, dentro de este mismo campo semántico se encuentran incluidas la noción de oportunidad y significatividad, que consideraremos posteriormente al interpretar el significado y sentido de todo este componente nuclear de la RS que aquí presentamos.

Respecto a este primer componente central (educación de calidad como derecho) surgen inmediatamente algunas preguntas: ¿derecho a qué? ¿Derecho de qué? La respuesta se halla en el concepto **aprender** (o aprendizaje) que, como veíamos en el capítulo anterior, se vincula transversalmente con todas las dimensiones identificadas en la RS (recordemos que la palabra “aprender” es la que observamos más central en la representación gráfica que aportó el análisis de correspondencias). En esta representación gráfica, otro elemento que observamos próximo a aprender era libertad. Sin embargo, en el discurso aportado por los estudiantes y docentes no se hace prácticamente referencia a este concepto. Tan sólo se utiliza en un par de ocasiones para referirse a la “libertad de aprendizaje”, como una frase hecha más.

En suma, la primera dimensión (campo semántico) de la educación de calidad permite identificarla como **un derecho necesario, universal, igualitario, equitativo y gratuito de aprendizaje integral, significativo e inclusivo de toda diversidad**; derecho que es, además, una **oportunidad de desarrollo**.

Una segunda dimensión de la RS educación de calidad se estructura alrededor de un conjunto de elementos referidos a la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de una dimensión menos central que la primera puesto que, en este caso, los elementos están menos presentes en las respuestas de nuestra muestra y además presentan un menor nivel de asociación entre ellos y con los elementos de otros componentes de la RS. En este caso se hace referencia al campo semántico de la **práctica pedagógica**, estructurado alrededor de tres elementos fundamentales: **docente, enseñanza-aprendizaje y estudiante**. A esta dimensión pedagógica de la educación de calidad pertenecen otros elementos o aspectos que hacen referencia a características de los tres anteriores: el respeto, la vocación, el compromiso y la responsabilidad. También se incluyen en este campo semántico los “recursos” (necesarios para asegurar la práctica educativa). Por último, nuestro análisis identificó, al interior de esta dimensión pedagógica tres elementos

asociados entre sí: formación, valores y conocimiento. Se trata de tres aspectos de la práctica educativa que, al mismo tiempo, presentan relación conceptual con la primera dimensión axiológica antes descrita. En el gráfico del análisis de correspondencia, estos tres elementos son los más próximos a la primera dimensión que antes describíamos, es decir presentan similitud semántica.

En definitiva, a partir de esta segunda dimensión identificada, podemos afirmar que la educación de calidad se representa como un fenómeno de **enseñanza-aprendizaje, con participación de docentes y estudiantes** que presentarían y/o **compartirían una serie de características personales como son la responsabilidad, el respeto, la vocación o el compromiso**. Un fenómeno **orientado a la formación en valores y conocimientos** que requiere, para su puesta en práctica, de ciertos **recursos**.

La tercera y última dimensión que identificamos en nuestra RS está referida al campo semántico de la **evaluación positiva**. Desde esta dimensión, la educación de calidad es valorada como **buena, excelente, mejor**.

En la estructura de la RS educación de calidad se identifican, por tanto, estos tres componentes: axiológico, pedagógico y evaluativo.

Otro hallazgo de nuestro estudio fue que no se observó asociación o relación (estadísticamente significativa) entre estos tres componentes y las características personales, académicas, socio-demográficas o ideológicas de nuestra muestra. Es decir, nuestro análisis no permitió identificar perfiles específicos con respecto al sexo, a los roles académicos (estudiante o docente), los niveles socio-económicos o las orientaciones políticas que se asociaran con uno u otro componente de la RS. La estructura de la RS que describimos es compartida, transversalmente, por todas las personas que conforman nuestra muestra. Tan sólo se detectaron unas pocas excepciones –puntuales y en algunos casos anecdótica– de categorías asociadas significativamente con determinados elementos (conceptos o palabras) de la RS (estas excepciones nos permitirán matizar y enriquecer nuestra respuesta al segundo de los objetivos, como veremos más adelante).

Los primeros resultados evidencian un predominio de la perspectiva que hemos denominado axiológica (referida a los valores, aspectos morales y normativos). Se trata de una perspectiva que –como veíamos– se ha enfatizado y promovido en el ámbito educativo por parte de la UNESCO, especialmente desde finales del siglo pasado (Delors y otros, 1996); desarrollándola a través de Foros internacionales, especialmente a partir del celebrado en Dakar (2000) y hasta la actualidad. Se trata de los mismos planteamientos que defienden ciertos autores chilenos (Carrasco y Urrejola, 2017; García-Huidobro y Bellei, 2010) y que han sido expresados, también, desde los discursos retóricos de asesorías técnicas para la política educativa gubernamental (CAPCE, 2006) o en textos legales, como la Ley General de Educación, que desde 2009 continúa vigente en el país (MINEDUC, 2009).

La representación obtenida refleja una mirada “positiva y universal” en relación con el concepto “educación de calidad”, tal y como plantean Assael y otros (1993); es decir, el discurso académico (tanto de docentes como de estudiantes) construye una sola imagen de ella, que se generaliza y naturaliza como realidad existente. En este mismo sentido (Prieto y Manso, 2018) afirman que una vez naturalizado el discurso acerca de la educación de calidad, ello impide interpretarla con la carga ideológica que posee (a nivel político, ético o pedagógico). Con la naturalización se evita o dificulta la actitud crítica; de hecho, las respuestas a la pregunta abierta de nuestro cuestionario no presentan, como veíamos, expresiones de esta crítica.

El hecho de que los resultados no muestren diferencias significativas entre las respuestas aportadas por personas pertenecientes a distintos niveles socio-económicos y con distintas orientaciones políticas, refleja que esta falta de postura crítica ante el concepto “educación de calidad” es transversal y generalizada.

En relación al componente pedagógico de nuestra RS, sorprende la inexistencia de algunos conceptos o elementos que –según el discurso educativo institucional dominante– deberían tener una presencia significativa, aunque fuera sólo desde un discurso retórico (UNESCO, 2005a). Por ejemplo, no existen referencias a la “comunidad educativa”, tampoco a los procesos participativos que la caracterizarían, como describían García-Huidobro y Bellei (2010). Ambos conceptos (comunidad y participación) no sólo están ausentes en el mapa figurativo de la RS

educación de calidad, sino que además son prácticamente inexistentes en las respuestas de estudiantes y docentes. En sus respuestas tampoco hay referencia al estamento directivo, como responsable de la calidad educativa. Ni muestra el discurso la presencia de otros elementos fundamentales desde la perspectiva tecnocrática, dominante en el discurso nacional acerca de la calidad educativa, como es el caso de la “competencia”, destacada por diversos autores como elemento fundamental para conseguir esta calidad (Arellano, 2005; Carvajal, 2004; Castro, 2014; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; Martínez, 2008); o el concepto de “evaluación” que como veíamos permite un seguimiento del proceso educativo, así como un control o fiscalización de los niveles de calidad del mismo (Bürigi y Peralta, 2011; CAPCE, 2006) y tiene una presencia habitual en el país, a través del sistema nacional de evaluación SIMCE. Resulta por ello sorprendente que ninguno de estos dos conceptos se asocie significativamente con la educación de calidad por ninguno de los dos estamentos académicos encuestados. En general, el discurso estudiantil y docente no incluye referencias al modelo de gestión burocrática tecnocrática y meritocrática que sí se refiere en los textos teóricos y políticos revisados (Banco Mundial, 2007, 2010; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

En definitiva, la respuesta al primero de nuestros objetivos (de carácter descriptivo y estructural) ha permitido identificar las dimensiones (campos semánticos) y elementos (conceptos) de la RS educación de calidad, que acabamos de exponer; el análisis del discurso estudiantil y docente a la pregunta abierta permitió comprender en forma holística el significado de cada uno de ellos, para aproximarnos al sentido global de nuestro objeto de estudio. Con ello se respondió al segundo objetivo, de carácter interpretativo, que pasamos a sintetizar y comentar a continuación.

### **7.1.2 Significado y sentido de la educación de calidad.**

La descripción estructural de la RS educación de calidad expuesta en el apartado anterior sirve de antecedente y fundamento para su posterior análisis interpretativo. Este segundo procedimiento permitirá, a su vez, una aproximación al sentido que tiene la educación de calidad en el discurso de los estudiantes y docentes. Exponemos a continuación una integración

sintética de los resultados obtenidos al respecto y, posteriormente algunos comentarios y valoraciones acerca de ellos.

Iniciamos nuestra exposición refiriéndonos, en primer lugar, a la dimensión pedagógica que presenta la educación de calidad. Daremos prioridad a esta dimensión, aunque sabemos que la axiológica es central en la estructura de la RS; no obstante consideramos que ésta podrá comprenderse mejor si antes abordamos el significado que tiene el objeto (pedagógico) al cual se aplica y refiere su componente valórica, normativa y legal.

El significado de la educación de calidad se construye, desde su dimensión pedagógica, a partir de la idea central de **aprendizaje**; entendido más específicamente como el aprendizaje conseguido por las y los estudiantes. Esta idea se expresa tensionada por dos concepciones de aprendizaje distintas, una que hemos denominado dinámica y otra estática. Desde la perspectiva dinámica se entiende el aprendizaje como un **proceso**, en el que están comprometidos e intervienen, tanto docentes como estudiantes. Por su parte, desde la perspectiva estática, se concibe al aprendizaje como un **producto**; es decir, como aquellos contenidos (información, conocimientos y también valores) que entregan los/as docentes y reciben los/as estudiantes. Queremos enfatizar aquí este último aspecto: el aprendizaje como producto es transferido de parte de los/as docentes a los/as alumnos, quienes se constituyen en receptores pasivos del mismo.

Por lo demás, ambas perspectivas (tanto la dinámica como la estática) atribuyen a este fenómeno de aprendizaje algunas características en común. La más importante es la centralidad que se otorga al/la **docente**, puesto que en ambos casos se le destaca como responsable principal, enfatizándose la relevancia que tienen sus niveles de compromiso y vocación, así como su formación y capacidad pedagógica. Se enfatiza, así mismo, que el aprendizaje es un fenómeno orientado a la **formación** de los/as estudiantes. Esta formación se consigue cuando éstos/as reciben cierta información (conocimientos o valores). Es decir, el aprendizaje se construye y define destacando sus efectos y funciones formativas (o informativas), así como a los sujetos que se benefician de estos efectos: los/as estudiantes. Aunque, al mismo tiempo se considere como la figura del/la docente como agente responsable principal.

Este aprendizaje es, habitualmente, calificado como “significativo”; aunque la expresión “aprendizaje significativo” se utiliza por parte de docentes y estudiantes para hacer referencia a toda una serie de aspectos distintos en relación al fenómeno, sin coincidencia unívoca en cuanto a su significado. No obstante, sus acepciones más comunes hacen referencia a la utilidad, efectividad y permanencia o trascendencia en el tiempo; serían estas características las que, principalmente, convertirían un aprendizaje en significativo.

Una segunda dimensión (campo semántico) identificada en la educación de calidad es aquella que denominamos axiológica. En este sentido se la concibe, fundamentalmente, como un “**derecho universal**”; es decir, un derecho entendido como beneficio que corresponde asegurar por razones éticas y de justicia; un derecho que, además, se considera universal, puesto que debe garantizarse a cualquier persona; un derecho **necesario**, dado que la educación se considera imprescindible para la vida social. Se considera así mismo –y como consecuencia lógica de lo anterior– que el acceso a este derecho universal debe ser gratuito, sin costo alguno. La universalidad que caracteriza y define la educación de calidad comporta, así mismo, que ésta sea **inclusiva** de cualquier expresión de diversidad (socio-económica, cultural, étnica, de las capacidades físicas, psicológicas, sensoriales, etc.). Además, el derecho a la educación de calidad se concibe igualitario y equitativo. En general, el discurso analizado no distingue entre igualdad y equidad, atribuyendo a ambos conceptos una suerte de (errónea) sinonimia. Este derecho universal se comprende, también, como **oportunidad**; es decir, se trata de una circunstancia conveniente para el **desarrollo** personal y profesional (desarrollo integral).

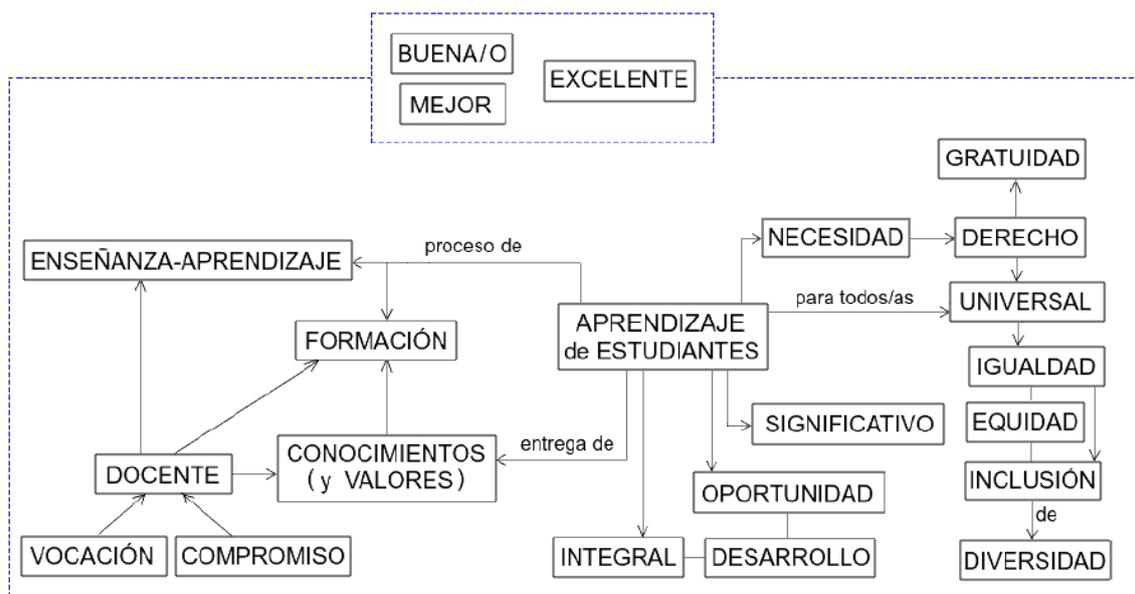
La mayor parte de los elementos que nos ayudan a comprender el significado que tiene la educación de calidad tanto para estudiantes como docentes poseen una carga valórica positiva; como sería el caso de: aprendizaje significativo, compromiso, vocación, responsabilidad, conocimiento, oportunidad, desarrollo. No es extraño, por tanto, que la imagen de educación de calidad sea asociada con el ideal de bondad y se defina como una educación buena, excelente, la mejor y que, además, nos sirve para mejorar.

En suma, la educación de calidad se representa como un aprendizaje significativo, obtenido a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los/as docentes entregan una serie de

contenidos (conocimientos) a [todos] los y las estudiantes del país (universalidad); ofreciéndoles la oportunidad de crecer (desarrollarse) personal y profesionalmente, a través de una formación integral, considerada como derecho universal necesario, inclusivo de las diversidades, igualitario y equitativo. Su representación social se expresa gráficamente a través del esquema conceptual de la Figura 26. En este esquema se sintetizan los principales elementos y aspectos que permiten aproximarnos al significado y sentido que presenta la educación de calidad para nuestra muestra de estudiantes y docentes.

**Figura 26**

*RS de la Educación de Calidad: mapa conceptual final*



La educación de calidad se construye a partir de dos ideas o conceptos fundamentales: un **aprendizaje** de los/as estudiantes que es –a su vez– entendido como **derecho universal**.

Así, respecto a la primera de estas ideas, el aprendizaje, en cualquiera de sus dos acepciones (dinámica o estática), se concibe fundamentalmente como formación (entendida como proceso o como producto). Formación que sirve para la consecución de cierto desarrollo, tanto a nivel personal (humano, profesional) como social (nacional). En definitiva, el aprendizaje y la formación que comporta son vistos como una “oportunidad de desarrollo”.

La definición de la educación como **oportunidad** está presente en el discurso que constituye el actual marco legal en el que se basa el actual sistema educativo nacional, como la Ley n.º 21.040, referida a la creación del Sistema de Educación Pública (MINEDUC, 2017) pero también es un concepto enfatizado en los discursos de instituciones políticas internacionales de carácter económico (Banco Mundial, 2010; Naciones Unidas, 2018; OCDE, 2018). Más allá de su connotación genérica (oportunidad como posibilidad) nos interesa destacar aquí aquella otra que la relaciona con el desarrollo y con el aporte de mejoras socio-económicas. A modo de ejemplo vemos cómo ambas connotaciones se utilizan en la siguiente respuesta de un estudiante: “es la oportunidad que deberíamos tener todos los ciudadanos de una nación, que nos asegure acceso a mejores oportunidades en la vida” (E13). En esta cita, la primera aparición del término es genérica y se asocia con la idea de universalidad (educación de calidad como la posibilidad que debiera tener cualquier persona). Pero el segundo de los usos del término (oportunidades) hace referencia a las ventajas o conveniencias socio-económicas que se consiguen con ella. Esta otra acepción del término también se halla en el discurso analizado, que ejemplificamos con estas respuestas aportadas por algunos estudiantes: “[educación de calidad es] aquella que brinda la oportunidad de que progresen y prosperen [los/as estudiantes] en tanto como su vida, como la de su país [sic]” (E358). Como puede observarse en estas últimas citas, se trata de una oportunidad de progreso, de prosperidad, de desarrollo. En alguna de las respuestas se enfatiza, concretamente, esta construcción de la educación de calidad como oportunidad de desarrollo: “así [con la educación de calidad] habría más desarrollo y mejores oportunidades para conseguir una vida más digna” (E22).

Este concepto de oportunidad y **desarrollo** (económico y social) estuvo vinculado con la educación (entendida como instrucción) desde los inicios de la institucionalización de esta última (Bowles y Gintis, 1981; Illanes, 1991; Muñoz, 1918) y hasta la actualidad (Basi y Urzúa, 2010; Buontempo, 2000; Colella y Díaz, 2017; Cornejo, 2006; Rosales, 2017; UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981). En definitiva, se ha consolidado e impuesto hegemónicamente un modelo de educación instrumental y técnico, concebido y utilizado como factor fundamental para el actual sistema socio-económico occidental de desarrollo. De ahí que el concepto de desarrollo sea uno de los que fundamentan tanto el discurso economicista como el humanista (Carvajal, 2004; Martínez Boom, 2004). Esta idea de desarrollo es también transversal en el discurso de docentes y

estudiantes, evidenciando la hegemonía del modelo referido. Algunas de las respuestas obtenidas son, en este sentido, muy elocuentes: “[educación de calidad] es la base del desarrollo a nivel país y del mundo [sic], en busca de progreso y una mejor calidad de vida” (E265); “la calidad debiera ser constitutiva de la educación porque sin ella, no es posible lograr su propósito que es formar profesionales integrales que contribuyan al desarrollo cultural, científico y económico de las sociedades” (D8). La transversalidad hegemónica de este concepto se evidencia en el hecho que el término “desarrollo” sea el significativamente más asociado a la educación de calidad por el grupo de nivel socio-económico alto (NSE A) y, al mismo tiempo por aquellas personas con una orientación política más a la izquierda.

Se trata de un concepto de desarrollo que se aplica tanto al nivel personal (individual) como a nivel social (nacional). En el primer caso se hace referencia, específicamente, a un aumento, refuerzo o mejora intelectual, emocional o moral (valórica, espiritual) de la persona que servirá, en definitiva, para su desarrollo profesional. En el segundo caso, el desarrollo está referido a un crecimiento o progreso socio-económico y cultural de la comunidad o sociedad. Este segundo nivel es el que se observa mayoritariamente en el discurso analizado, posiblemente debido a que la educación constituye uno de los sectores de la política estatal y, en ese contexto –como veíamos– el desarrollo es uno de los conceptos que fundamentan y proyectan el paradigma dominante de un progreso basado en el crecimiento económico prolongado (Martínez y Amador, 2010).

Volviendo al concepto de aprendizaje y si atendemos ahora a su acepción dinámica (como proceso de enseñanza-aprendizaje), queremos destacar aquí algunos aspectos que nos parecen significativos en cuanto al sentido que aportan a la educación de calidad. El primero de estos aspectos es la centralidad o protagonismo que se otorga a los/as docentes en este proceso. La figura del docente no sólo se instala como principal responsable para la consecución de una educación de calidad, sino que se enfatizan además dos de sus características fundamentales orientadas en este sentido: vocación y compromiso. El estamento docente no estaría compartiendo su responsabilidad con ninguno de los actores o agentes involucrados en el proceso educativo, como podría ser el caso de los directores o directivos de instituciones educativas, las familias de los estudiantes, los *sostenedores* o responsables políticos locales

(municipales) o nacionales (ministeriales). Respecto a los/as estudiantes, se les atribuye un papel receptivo, dependiente. Estos planteamientos son expresión de la tendencia que algunos autores (Bolívar, 1999; Durán, 2018; Martínez, 2008) han cuestionado en las actuales políticas educativas, donde se estaría imponiendo un proceso gerencial de “rendición de cuentas” que convierte a los/as docentes como principales responsables del proceso educativo. El discurso de estudiantes y docentes puede ser consecuencia, expresión o reflejo de esta lógica.

Comprobamos que la figura de los/as estudiantes es más relevante cuando el discurso se refiere a una perspectiva o acepción estática del aprendizaje. En este caso, el aprendizaje es considerado un producto –aprendizaje es lo aprendido– orientado a la formación del/la estudiante. Es decir, el aprendizaje se concibe y define en función del sujeto que lo recibirá. El foco del discurso se centra en este sujeto receptivo, pasivo. Esta perspectiva no asume la complejidad del fenómeno, sino que se limita a planteamientos lineales, mecanicistas y causales (el aprendizaje es el objeto de una transferencia). Esta concepción es cosificadora de la realidad, en el sentido que entiende el aprendizaje materializado o cosificado en forma de conocimientos, información o valores que recibirá el/la estudiante de parte de un/a docente. Se trata de la transferencia causal y lineal de una “cosa”: algo que inicialmente posee un determinado sujeto es entregado a otro sujeto que lo recibe. Esta concepción “bancaria” del aprendizaje ya fue criticada por Freire (2005). Al describirla, el autor se refiere en unos términos muy parecidos a los que hallamos en el discurso de los/as docentes y los/as estudiantes: “la educación [bancaria] se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita... la educación [bancaria] es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire, 2005, pp. 78-79). La educación se concibe como transacción mecánica; una concepción reduccionista y simplista que permite definir la calidad educativa atendiendo a la cantidad de conocimientos obtenidos (conseguidos en el mercado de la educación); que concibe la educación como inversión.

En definitiva, en la definición de aprendizaje que aportan estudiantes y docentes identificamos una serie de conceptos planteados desde una lógica economicista y gerencial; a través de un discurso utilitarista, pragmático y funcional. De hecho, la expresión “aprendizaje significativo” se refiere, en alguna de sus acepciones, en este mismo sentido, al remitir a un aprendizaje útil, que

sirva al proyecto personal y profesional del/la estudiante y que sea duradero. En definitiva, observamos diferentes expresiones de un discurso enmarcado en la perspectiva tecnocrática-instrumental (hegemónica) que describíamos en el marco teórico, aquella que responde a las directrices de los principales organismos financieros internacionales y que –como comprobábamos– ha sido asumida, hasta la actualidad, por las políticas educativas aplicadas en el país (Cavieres, 2014).

Continuando con el análisis del mapa conceptual sintético de la Figura 26, la educación de calidad también se expresa a través de una segunda idea o concepto fundamental, al considerar el aprendizaje de los/as estudiantes como un **derecho**. Un derecho planteado como **necesidad** básica. La idea de necesidad tiene una primera connotación negativa que es importante destacar: necesidad es menester, apremio, u obligación. Se define la calidad educativa como requisito necesario. Necesaria para conseguir el desarrollo personal y social que describíamos anteriormente. Es decir, la educación de calidad se ha construido como la *llave maestra* necesaria para optar a un desarrollo profesional que abra posibilidades socio-económicas e incluso cierta movilidad social (Slachevsky, 2015). En este sentido es una necesidad, un requisito con el cual se abren oportunidades para el desarrollo económico y social. Este ha sido un componente importante del discurso político neoliberal en los gobiernos chilenos de las últimas décadas.

También es negativa la connotación de la necesidad como carencia o falta. De hecho, una calidad educativa que se define desde su proyección hacia el ideal de la excelencia, siempre podrá mejorarse, por tanto, siempre presentará alguna deficiencia. En este sentido, cualquier política educativa siempre podrá justificarse o legitimarse si se presenta como una respuesta para superar esta situación de necesidad (Colella y Díaz, 2017; Escudero, 1999). El discurso político en pos de una educación de calidad siempre gozará de inmunidad ante la crítica, puesto que por definición responde positivamente ante la necesidad y la carencia (Valdebenito, 2011).

Una segunda connotación de la necesidad proyecta la educación de calidad en positivo, al concebirse como una exigencia o imperativo que responde al cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Delors y otros, 1996; UNESCO, 2005a). En este sentido se

plantea que la educación de calidad debe asegurarse a toda la población, sin ningún tipo de exclusión y por ello es un requisito que sea gratuita. Se considera, por tanto, que el Estado será el responsable y garante de este derecho universal. Considerando su universalidad, el aprendizaje y educación deberán ser procesos inclusivos de cualquier diversidad personal o socio-económica o cultural; y serán igualitarios y equitativos.

Respecto a la **gratuidad**, como característica definitoria de una educación de calidad, cabe aportar algunos comentarios. En primer lugar, destacar la coherencia lógica de exigir que un derecho necesario y básico que debe asegurarse a toda la población sea gratuito. Destacamos, así mismo, el valor ético positivo que tiene este planteamiento. Sin embargo, cabe preguntarse al respecto por el sentido lógico de argumentar que la gratuidad sea un componente o aspecto definitorio de la calidad educativa. Al respecto entendemos que la preocupación por el costo económico de la educación responde al contexto específico chileno, donde –como veíamos– se institucionalizó un “mercado educativo”. Es sintomático que se incluya este elemento financiero y monetario en la definición y caracterización de la calidad educativa. Dicho de otra manera, no parece lógico considerar que uno de los elementos para determinar la buena calidad de un bien o un servicio sea su costo cero. Ello sólo podría argumentarse si consideramos la educación como inversión (Schultz, 1968), construida desde una visión bancaria, tal y como han criticado algunos autores (Colella y Díaz, 2017; Durán, 2018; Freire, 2005; Valdebenito, 2011). En este sentido, quizás implícita e inconscientemente, esta referencia monetaria y financiera pudiera estar expresando, reproduciendo y reforzando la lógica instrumental y economicista dominante.

Por otro lado, en relación con las ideas de **igualdad** y **equidad** asociadas al aprendizaje y la educación de calidad, destacamos en primer lugar la tendencia bastante generalizada entre los/as estudiantes a considerarlas como sinónimos, sin considerar el matiz conceptual que las diferencia (Garbanzo, 2007; Seibold, 2000; Valdebenito, 2011). El discurso docente utiliza el concepto de equidad en lugar de igualdad. Ambos conceptos se utilizan para referirse a ciertas situaciones: (1) las condiciones de acceso al aprendizaje; (2) el aprendizaje o educación recibidos; y (3) las oportunidades y el desarrollo personal conseguido con el aprendizaje.

En primer lugar, la igualdad y/o equidad se asocian a una educación de calidad al entenderse que cualquier persona debiera tener las mismas facilidades de acceso al aprendizaje. De hecho, como veíamos, éste debiera asegurarse universalmente. En segundo lugar, se considera que no debe existir diferencias en el aprendizaje o educación entregado; es decir, cualquier persona debiera recibir un mismo nivel de formación. Por último y como consecuencia de lo anterior, se considera que el aprendizaje o la educación aportará las mismas oportunidades de desarrollo (social, económico, cultural) para cualquier persona.

Destacamos esta última idea, puesto que coincide con la concepción pragmática, instrumental y economicista considerada hegemónica: la educación como buena inversión para el progreso y desarrollo personal y social (Aronson, 2007; Banco Mundial, 1996; Schultz, 1968). A ella se añade, además, un componente ético (de justicia), al considerarse que con la educación de calidad se podrán superar las desigualdades sociales (Seibold, 2000; Tikly y Barrett, 2011). En este sentido se expresa el discurso de docentes y estudiantes: “[la educación de calidad] contribuye al desarrollo del proyecto personal del educando y a la mejora de la sociedad, en cuanto al desarrollo de reales democracias y al progreso justo y equitativo” (D30); apelando a una calidad educativa “que genere oportunidades para todos por igual y que permita progresar y tener las mismas oportunidades” (E201). Así, en algunas de las respuestas, tanto estudiantes como docentes enfatizan explícitamente la función que tendría la educación de calidad como catalizador de la movilidad social, consiguiéndose con ello mayor justicia social: “la educación de calidad es muy importante para la formación de una sociedad más justa y equitativa” (E143); para “que todos los estudiantes desarrollen sus potenciales de manera equitativa, utilizando la educación como motor de movilidad social y mejorador de la sociedad en su conjunto” (D44). Estas citas son expresión de los planteamientos políticos reformistas liberales que, desde una axiología humanista persiguen una mayor igualdad, sin una crítica estructural de las contradicciones estructurales del sistema educativo (Giroux, 2004). En este sentido, no se descubre ningún elemento en la RS educación de calidad que pudiera aportar a este ejercicio de crítica y transformación estructural del sistema educativo en el sentido emancipador (Apple, 1997; Giroux, 2004; Cabieres, 2014; Vega, 2014).

Como veíamos, la calidad educativa se caracteriza también por ser **inclusiva**. Esta asociación (calidad-inclusión) ha sido identificada y destacada por muchos autores, fundamentalmente desde la perspectiva axiológica (Sabando, 2016; UNESCO, 2017); también es reiterada en textos legales vigentes en el país, como la Ley 21.040 (MINEDUC, 2017). En general, la necesidad de esta asociación se argumenta desde consideraciones valóricas y éticas que consideramos indiscutibles. Añadiríamos a ello otras razones, desde un punto de vista pedagógico, que no se hallan en el marco teórico, ni en las respuestas obtenidas. Por ejemplo, la inclusión de la diversidad enriquece, en sí misma, la calidad de los contenidos y de los procesos educativos. Dicho de otro modo, una educación de calidad no sólo debiera considerar la inclusión de la diversidad como elemento externo (por razones éticas o valóricas), sino también como elemento interno del propio proceso de enseñanza-aprendizaje: diversidad como reconocimiento de la heterogeneidad social existente. Y así, la calidad educativa debiera enriquecerse a través de la heterogeneidad de estudiantes, pero no considerándolos como sujetos pasivos –según el modelo dominante– sino como participantes activos, críticos y transformadores de la actual realidad socio-educativa del país. Al respecto cabe destacar que los datos obtenidos en nuestra investigación no reflejan precisamente heterogeneidad, sino más bien todo lo contrario. Las opiniones de docentes y estudiantes, residentes en regiones de país muy alejadas entre sí, presentan –como veíamos– una alta homogeneidad en su contenido.

Por último, en el mapa conceptual sintético de la educación de calidad identificamos una tercera idea o concepto fundamental, que aporta un componente evaluativo y **positivo** a nuestro objeto de estudio. Así, según esta conceptualización, la calidad educativa y sus elementos o aspectos característicos son calificados como *buenos*, *los mejores*, *excelentes*. El término “excelente” proviene del latín *excel-lens*, -tis y tenía el significado de “sobresaliente, que excede de la talla de otro” (Corominas, 1987). En la actualidad, el término mantiene este mismo significado<sup>114</sup>. Es decir, la educación de calidad es una forma o expresión de educación sobresaliente, que se destacaría respecto de las demás. La excelencia comporta –por definición– una superioridad, una jerarquía, un orden. Quizás este sea uno de los motivos por los que se trata de un término significativamente más utilizado por las personas con una orientación política conservadora (de

---

<sup>114</sup> Según el Diccionario de la Real Academia es “excelente” aquello “que sobresale por sus óptimas cualidades” (Diccionario Real Academia Española de la Lengua, 2018).

derechas). Hace referencia a un concepto que contiene un componente de jerarquía y distinción, muy acorde con la lógica competitiva de un mercado neoliberal, pero opuesto frontalmente con los valores de igualdad y equidad (Valdebenito, 2011). En cualquier caso, se trata de un término y concepto definitorio y característico de la educación de calidad, tanto para el estamento docente como para el estudiantil. Ahora bien, esta oposición que destacábamos entre los conceptos de excelencia y equidad nos obliga a reflexionar, crítica o autocríticamente en los siguientes términos: ¿es posible proponer una calidad educativa de excelencia y, al mismo tiempo, respetar la equidad e igualdad sin incurrir en una contradicción incoherente e insostenible?

Concluimos nuestro análisis de la RS “educación de calidad” entre estudiantes y docentes destacando en ella la expresión de dos discursos institucionales dominantes y hegemónicos en la actualidad. Uno axiológico, más humanista y de carácter retórico, planteado desde Naciones Unidas (UNESCO); y otro tecnocrático que concibe una educación al servicio de un cierto modelo de desarrollo económico globalizado, planteado por organismos transnacionales de carácter económico-financiero como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. No es extraño que se trate de discursos pertenecientes, en ambos casos, a organismos que son actores claves en la definición de las políticas públicas educativas (Prieto y Manso, 2008). Pero sí queremos destacar que a través de ambos discursos se legitima (por activa o pasiva) un sistema económico y social neoliberal, que ha provocado y continua provocando nefastas consecuencias para Chile.

El primero de estos discursos, predominante en la RS analizada, expresa una mirada o perspectiva axiológica de la educación, concebida como un derecho natural<sup>115</sup> y universal, apelando retóricamente a valores como la igualdad, la equidad y la inclusión. En este sentido, se plantea la educación de calidad como recurso para conseguir ciertas correcciones en pos de una mayor justicia social. Sin embargo, este cambio no se describe a través de un proceso de toma de conciencia crítica y participación política de los actores en/desde el ámbito educativo, sino acogién dose a las “oportunidades” de “desarrollo” profesional, social y económico que la

---

<sup>115</sup> Un derecho natural sería aquel que se halla determinado o fundamentado en la propia naturaleza humana.

“formación” y el “aprendizaje” aportarán al estudiante. Es decir, predomina –una vez más– la lógica funcional e instrumental, dentro del actual modelo socio-educativo, de búsqueda de una excelencia que, en definitiva, sea competente. Estos planteamientos son transversales, como veíamos, en los discursos estudiantiles y docentes, así como en aquellos que se originan desde distintos niveles socio-económicos y desde distintas posiciones políticas (ideológicas).

El segundo de los discursos que destacamos en la RS presenta una mayor sintonía con la mirada o perspectiva economicista de la educación y de las políticas públicas de gestión educativas, que fue el ámbito específico desde donde surgió el concepto de la calidad. Ello puede deberse, posiblemente, a las connotaciones de un término que está directamente asociado con los productos que se ofrecen en el mercado; o quizás al uso pragmático que se hace de la expresión, desde la práctica educativa. Sea como fuere, el sesgo economicista lo comprobamos, en primer lugar, por el uso de un cierto lenguaje, de ciertos términos significantes en este sentido, como es el caso de: oportunidad, desarrollo, formación, gratuidad, excelencia. Pero también se comprueba a través de la lógica discursiva lineal, mecanicista y cosificadora de una educación concebida en términos bancarios, mercantiles y gerenciales.

Como vimos, sólo dos o tres personas se oponen abierta y explícitamente al concepto de la calidad educativa cuestionando su connotación mercantil; la mayoría, sin embargo, aportan planteamientos que sintonizan con las clásicas propuestas de la Teoría del Capital Humano (Schultz, 1968) y con las que actualmente pregonan instituciones económicas como el Banco Mundial o la OCDE. Unos planteamientos que se complementan con elementos del discurso retórico, humanista y moral, como el que ha planteado UNESCO (UNESCO, 2005a, 2017). Como consecuencia de todo esto, inferimos que el discurso acerca de la “educación de calidad” puede haberse convertido en una letanía, un “lugar común” en el que convergen otros “lugares comunes”, políticamente correctos, como pueden ser las referencias al “proceso de enseñanza-aprendizaje”, al “aprendizaje significativo”, a la “equidad” o la “inclusión”.

Vemos entonces la RS de la educación de calidad como expresión de estos discursos institucionales dominantes y hegemónicos. Es decir, la expresión “educación de calidad” y el discurso que la acompaña han sido funcionales para un determinado modelo educativo, al

servicio de un sistema económico y social globalizado, de corte neoliberal. Este modelo se legitima a través de dos discursos principales, aparentemente contradictorios entre sí, pero que no cuestionan la perspectiva economicista y desarrollista aplicada en las políticas educativas, sino que más bien se complementan en el sentido de ser funcionales a un cierto “desarrollo económico y social con equidad” (Vaillant y Rodríguez, 2018). El uso compartido del concepto “calidad educativa” por parte de ambos discursos es, desde nuestro punto de vista, expresión de un mismo rol legitimador del modelo socio-económico neoliberal dominante.

Es decir, la “educación de calidad” está expresando el discurso hegemónico que ha venido construyendo en Chile una “imagen país”, como miembro de la OCDE, proyectada hacia el progreso y el desarrollo; y donde el sistema educativo es considerado como uno de los factores principales de este desarrollo y, al mismo tiempo, como recurso de superación de las desigualdades socio-económicas existentes en el país. La expresión es asumida y utilizada tanto por los grupos políticos que han gobernado durante las últimas décadas, como por movimientos sociales que se han venido oponiendo a estas políticas educativas y sociales. Los resultados obtenidos en esta investigación confirman esta transversalidad en el contenido de ambos discursos.

El hecho de que el concepto “educación de calidad” se haya convertido en uno de los símbolos fundamentales de las políticas educativas y también de los movimientos sociales de oposición a las mismas, invita a especular con la idea que pueda constituir una de las “claves de bóveda” que sostienen, específicamente, el sistema educativo neoliberal. Por todas estas razones, nos sentimos ideológicamente más próximos a aquellas perspectivas teóricas críticas más radicales, que no sólo cuestionan el uso de esta expresión, sino que van más allá y reniegan de continuar utilizándola. En el sentido que no será posible una transformación económica, social y política que permita alternativas al actual sistema neoliberal si mantenemos, desde el ámbito educativo, estas formas de discurso legitimadoras de la realidad que se pretende transformar.

En consecuencia, consideramos que debiera dejarse de lado y olvidar el concepto de “calidad” en aquellos discursos con los que pretendamos construir alternativas al actual sistema y modelo educativo. Ello debido a que las expresiones “calidad educativa” o “educación de calidad” son un

artificio tramposo, un “caballo de Troya” discursivo que, a su vez y como hemos comprobado, encierra en su interior una serie de otros conceptos legitimadores, catalizadores y reproductores de la lógica y práctica neoliberales hegemónicas: formación para el desarrollo, oportunidad, excelencia, modelo bancario del aprendizaje.

Además, la RS que hemos identificado construye y estructura una “educación de calidad” a partir de elementos que, en su mayoría, no pertenecen al ámbito de la pedagogía, sino más bien al de la socio-economía y al de la axiología y la moral. La noción de enseñanza-aprendizaje y los elementos destacados en dicho concepto (formación, conocimientos, docentes y estudiantes) son las únicas expresiones que encontramos en la RS referidas propiamente a la educación. Sin embargo, la mayoría de los elementos definitorios de la educación de calidad no pertenecen a este ámbito, al definirla como un derecho, un valor, una necesidad, una oportunidad para el desarrollo integral (psico-socio-laboral), para la igualdad y la equidad social o la inclusión de la diversidad.

En definitiva, consideramos necesario liberar a la política educativa de una carga que viene soportando desde hace demasiadas décadas, un lastre que ha desperfilado el discurso pedagógico al incluir hegemónicamente en él aspectos económicos y de gestión mercantil. La política educativa, tanto en Chile como en Latinoamérica y a nivel mundial, debieran volver a referirse a la educación, sin necesidad de otros calificativos o complementos. La educación, sus modelos, sus prácticas, metodologías, técnicas, etc. ya suponen un desafío suficientemente complejo como para añadirle más elementos de complejidad, como ocurre cuando le anexamos la referencia a la calidad.

No quisiéramos terminar esta discusión y conclusiones sin exponer un último alcance acerca del concepto y modelo de educación que hemos ido elaborando, en nuestro fuero interno, durante el proceso de investigación. Un modelo de educación sobre el que hemos venido reflexionando y que, sorpresivamente, se ha visto muy afectado por la situación sin precedentes que vive la humanidad desde comienzos de este 2020. Antes de referirnos a él, es necesario describir suscintamente la situación que se vive en este momento en el mundo, a nivel sanitario, económico y social. Porque cualquier modelo de educación que nos planteemos, a partir de

ahora, deberá responder a una realidad humana y social, posiblemente muy distinta a la conocida hasta la actualidad.

La pandemia provocada por el coronavirus COVID-19 está provocando una crisis mundial sin precedentes en distintos ámbitos: salud, empleo, pobreza, educación. Con respecto a este último ámbito, la crisis:

ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países (...) a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1)

La pandemia está teniendo un fuerte y negativo impacto en el crecimiento económico y el desarrollo social a nivel mundial. Se proyecta una reducción del PIB mundial del 5,2% (CEPAL, 2020b). Específicamente en Latinoamérica, se calcula que la **pobreza extrema** aumentará durante el 2020 en un 2,6%<sup>116</sup> (llegando a afectar a 83,4 millones de personas).

La pandemia ha conducido al colapso del comercio mundial de mercancías y ha deteriorado significativamente el de servicios. En América Latina y el Caribe, las exportaciones de productos primarios y manufacturas se calcula que caerá en cerca de un 23% (CEPAL, 2020b).

La economía internacional es cada vez más crítica. Con la pandemia aumenta aún más una deuda mundial que ya en el cuarto trimestre de 2019 era insostenible, superando los 255 billones de dólares y suponiendo más del 322% del PIB mundial (CEPAL, 2020b).

Sánchez Mugica (2018) plantea el concepto de “crisis sistémicas múltiples” para describir este tipo de situaciones que afectan diversas dimensiones: económica, financiera, ambiental, política, migratoria, institucional. Podríamos añadir la sanitaria y la educativa. Todo ello estaría

---

<sup>116</sup> La misma fuente también pronostica un aumento de la pobreza en Chile, ésta podría alcanzar hasta el 13,7% de la población (CEPAL, 2020a)

conformando -según este autor- un “nuevo orden mundial”. Sea como fuere, todo parece indicar que, a partir de 2020, el mundo será muy distinto al que hemos conocido hasta ahora.

Lo anterior nos obliga a repensar la educación. Nuestro modelo de educación deberá construirse en función del nuevo modelo de ser humano que se está gestando en estos momentos. Los planteamientos que pasamos a exponer deberían entenderse, en este sentido, como propuestas generales ante una realidad incierta, inestable, indeterminada, borrosa.

Consideramos que las mejores herramientas teóricas para afrontar el desafío de construir un nuevo modelo de educación provienen de la pedagogía crítica. En este sentido y como planteamiento general, la nueva educación debiera construirse y entenderse desde la relación que presentan la esfera sociopolítica y la individual (Kincheloe, 2008)<sup>117</sup>, contextualizando dichas esferas al interior de una dimensión ecológica.

Así, la nueva educación debiera fundamentarse o basarse en una **toma de conciencia** respecto de todas aquellas **prácticas** humanas, económicas, ecológicas, sociales, culturales, artísticas y su interrelación en la conformación de los distintos sistemas sociales **sustentables** (tanto a nivel local como global). Debiera atender, especialmente, a las **relaciones de poder** que se presenten en estas prácticas e interrelaciones. Y debiera fomentar ciertos valores que serán fundamentales para la sobrevivencia humana: solidaridad, justicia, equidad, respeto e inclusión de las diversidades, respeto sagrado por la naturaleza.

Todos estos planteamientos educativos aportarán a una esfera sociopolítica, desde donde deberá encontrarse una alternativa al actual modelo de desarrollo económico que, como veíamos, parece haber llegado al límite de sus contradicciones.

---

<sup>117</sup> “Muchos estarán de acuerdo en que esta nueva era exige una nueva forma de educación que se ocupe de los cambios macroglobales y de la dimensión recursiva de la construcción sociopsicológica de lo individual” (Kincheloe, 2008, p.41).

Y en paralelo a la dimensión anterior, la nueva educación debiera orientarse hacia el *cultivo*<sup>118</sup> de un nuevo **ser humano, comprometido** con la realidad sociopolítica que se construya en los términos planteados; un ser humano **reflexivo** (y auto-reflexivo), participativo, **crítico**, empoderado; ser humano **dialógico**, construido en/desde el afecto y el **amor**. Se trata de una pedagogía alimentada por el amor (Kincheloe, 2008); respecto de la noción de amor (Freire, 2004) afirma:

Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. (p. 8)

La nueva educación debiera construir un ser humano habilitado cognitivamente para analizar, comprender y pensar críticamente desde el sentimiento, la emoción y el afecto hacia los demás y hacia la naturaleza; una educación del senti-pensar (López, 2017; Moraes y Torre, 2004).

## 7.2 Algunas valoraciones y comentarios finales.

En este último apartado plantearé algunas reflexiones, comentarios y valoraciones respecto de algunos aspectos de la investigación realizada. En primer lugar, atenderé a las limitaciones que presentó; seguidamente nos referiremos a sus principales aportes; por último, mencionaremos algunas proyecciones para la realización de nuevos estudios a partir de nuestro proceso de investigación y de los resultados obtenidos.

---

<sup>118</sup> García Gual (2017) nos recuerda que el origen etimológico de la palabra cultura nos remite al “cultivo de la tierra”; metafóricamente podríamos considerar también el “cultivo del espíritu humano”, cultivo de la cultura humana. El mismo autor aboga por una educación de la cultura y del hombre, no sólo del progreso técnico y la tecnología. Al respecto afirma: “en griego, una misma palabra, paideia, unía esos dos aspectos: educación y cultura, y por eso nos es útil y aún la seguimos usando cuando las enfocamos a la vez” (García Gual, 2017, p. 69).

Las principales limitaciones que presentó esta investigación tienen relación con dos de sus procedimientos metodológicos: el diseño y el muestreo. En primer lugar, debemos considerar y destacar las limitaciones que comporta la aplicación de un diseño de carácter exploratorio. Se trata de estudios –por definición– amplios y dispersos, que plantean un acercamiento general y superficial a la realidad. En este tipo de diseños se asume que los resultados obtenidos no son concluyentes, sino aproximados; es decir, no permiten la elaboración de inferencias respecto a la población, puesto que no cuentan con el rigor estadístico que sólo se consigue con diseños metodológicos con un mayor nivel de control. El instrumento utilizado para la recolección de datos (cuestionario con preguntas abiertas y obtención de respuestas de carácter textual) presenta estas mismas características y limitaciones del diseño: dispersión, superficialidad, generalidad.

Otra limitación de nuestro estudio tiene relación con el tipo de muestreo y con la muestra utilizada. Por razones de factibilidad, condicionados por la cantidad de recursos disponibles (económicos, de tiempo, contactos personales) se limitó geográficamente el contexto de la población accesible. Así, el estudio tuvo que focalizarse en sólo dos regiones (Antofagasta y Maule) de las 16 en las que actualmente se divide Chile. Además, se optó por aplicar un muestreo intencional (no probabilístico), también condicionados por limitaciones de factibilidad, debido a las dificultades que actualmente existen para acceder (formal u oficialmente) a las instituciones académicas para recolectar información entre sus estudiantes y/o docentes. El tipo de muestreo por el que finalmente se optó, aunque se considere adecuado y coherente con el diseño metodológico exploratorio, no es de los más recomendables en investigación.

En todo caso y a pesar de estas limitaciones, también podemos referir una serie de aportes o contribuciones del estudio, en distintos ámbitos.

En primer lugar, la información y los resultados proporcionados por esta investigación son potenciales aportes en el ámbito de la **política pública** educativa nacional y, en general, para la reflexión y el debate en el espacio público (político). Tal y como se presentó en la revisión histórica y conceptual de nuestro marco teórico, la educación de calidad ha sido uno de los elementos centrales en las políticas educativas del país, especialmente desde finales del siglo

pasado y hasta la actualidad. En este sentido, los datos obtenidos acerca de la RS educación de calidad a partir del discurso de estudiantes y docentes universitarios podrán ser utilizados en los ejercicios de reflexión, análisis y planificación de dichas políticas. Esperamos que específicamente sirvan de contrapunto crítico a las que han venido aplicándose hasta el momento; es decir, que los resultados y nuestra interpretación y valoración de los mismos sean aportes para la búsqueda de alternativas al actual modelo y sistema educativo. En esta misma línea, el estudio proporciona elementos para la reflexión, el análisis y la discusión en aquellos espacios públicos en los que se debate la política educativa nacional. Debate que se ha generalizado en Chile este último tiempo, a través de la realización de numerosas asambleas populares, a lo largo de todo el país. La reflexión y análisis acerca del nuevo modelo educativo, alternativo al actual, será uno de los temas fundamentales, cuando se inicie en Chile el inminente proceso constituyente, a través de la participación y el debate de la ciudadanía, para elaborar una nueva Constitución<sup>119</sup>.

Otro de los ámbitos a los que aporta esta investigación es el **académico**. La sola realización del proceso de recolección de datos, a través de un protocolo de aplicación de cuestionarios que incluía instancias de presentación y discusión del tema con estudiantes y docentes, ya sirvió para instalar la problemática en aulas donde se están formando futuros docentes. Una vez obtenido el documento final de esta investigación, se hará entrega del mismo a todas aquellas instituciones universitarias que participaron en el estudio. El documento quedará, así mismo, a disposición del mundo académico; se espera que sea un buen estímulo para la reflexión respecto del tema y problema de estudio aquí convocados. Al respecto cabe destacar que la RS de la “educación de calidad” que en estos momentos construyen docentes y estudiantes (futuros docentes) es un “espejo” que invita a mirarnos, aportándonos información de lo que somos y hacemos, de dónde venimos, pero también acerca de nuestro porvenir. En este sentido, consideramos relevante que las y los futuros profesores (y sus actuales formadores) puedan reflexionar acerca de la educación que se construye desde cierto concepto (imagen) de calidad, a partir de lo reflejado por su propia RS.

---

<sup>119</sup> La Constitución que actualmente rige en el país fue promulgada el 21 de octubre de 1980, durante la dictadura de Augusto Pinochet. Entró en vigor el 11 de marzo de 1981.

Un tercer y último ámbito en el que nuestra investigación aporta es el **teórico-metodológico**. Los datos, resultados e interpretaciones que aquí se aportan enriquecen el debate teórico-conceptual acerca del concepto “educación de calidad” que, como veíamos, se ha caracterizado por una falta de definiciones, ambigüedades y ambivalencias. Específicamente, nuestro estudio aporta una revisión sistemática de las principales perspectivas teóricas respecto a dicho concepto; además de aportar datos empíricos en relación con la RS que se está construyendo desde la academia. El análisis e interpretación de este ejercicio teórico y empírico, desde una práctica reflexiva y crítica, constituye la base para próximas publicaciones de artículos en revistas académicas, así como en revistas de divulgación en el ámbito educativo. Los resultados y las reflexiones se expondrán también en congresos, foros y espacios de encuentro y deliberación académicos y sociales.

Queremos destacar también el aporte de nuestro estudio en el ámbito específico de la **metodología** de investigación, como contribución concreta a la Teoría de las Representaciones Sociales. Destacamos, en este sentido, la propuesta y aplicación de un diseño metodológico mixto (tanto cuantitativo como cualitativo-textual), respondiendo a objetivos que se plantean desde perspectivas onto-epistemológicas distintas y complementarias. Al mismo tiempo, enfatizamos el uso de un procedimiento metodológico (en cuanto a recolección y análisis de datos) especialmente parsimonioso (frugal); es decir, un procedimiento que aplica las técnicas más sencillas de recolección (con mínima afectación y costo para los/as participantes en el estudio) y análisis de datos; y que, al mismo tiempo, cumple con la rigurosidad científica, aportando unos datos y resultados muy significativos, tanto en cantidad como en calidad. La combinación de este diseño, procedimientos y técnicas es un excelente aporte para estudios de carácter exploratorio y descriptivo, desde la perspectiva teórica especificada; constituyendo un antecedente para futuras investigaciones en la misma línea.

Finalizaremos este capítulo planteando posibles proyecciones, a través de nuevas líneas de investigación, a partir de los datos, resultados y conclusiones obtenidas en este estudio.

Una primera línea investigativa surge al considerar los acontecimientos sociales y políticos que han venido desarrollándose en Chile desde el “estallido social” ocurrido el 18 de octubre de

2019. Una vez más se produjeron, en las principales ciudades del país, una serie de masivas manifestaciones y grandes disturbios, oponiéndose al desmesurado costo de la vida, las bajas pensiones, los privilegios de ciertos grupos sociales; oponiéndose, además, a la propia Constitución que, como veíamos, fue impuesta durante la dictadura de Pinochet. Estas manifestaciones fueron fuertemente reprimidas por la policía y los militares, provocando decenas de muertes y cientos de heridos. Los acontecimientos continuaron desarrollándose durante los primeros meses de 2020, juntamente con la organización y realización de multitud de asambleas populares y territoriales, en las que se debatió acerca de la construcción de un nuevo país, fundado en una nueva Constitución<sup>120</sup>. Este proceso social y político se vio interrumpido por el arribo al país de la pandemia global (COVID-19). Las consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales que tendrán estos dos acontecimientos están todavía por verse. Sean cuales sean, es muy probable que configuren un país muy diferente al que había antes de octubre de 2019.

Considerando todo lo anterior, resultaría de mucho interés replicar un estudio similar al actual, una vez configurada la nueva realidad socio-económica y política en el país. Este nuevo estudio debería incluir objetivos orientados a comparar los discursos académicos antes y después de estos cambios. Y además de reflejar los cambios que de seguro se están produciendo actualmente en los discursos acerca de la educación y política educativa en el país, serviría para aproximarnos hacia el significado y sentido que se construya en relación con una nueva educación para un nuevo momento histórico, que corresponderá, quizás, a un nuevo orden mundial.

Una segunda línea investigativa, en relación con el mismo tema y problemática que abordamos, podría construirse en base a la teoría del actor red (TAR), formulada por Bruno Latour, Michel Callon y John Law (Correa, 2012), dando forma a un estudio acerca de las redes sociales, culturales y técnicas que rodean la educación de calidad como fenómeno social.

---

<sup>120</sup> A todo este proceso se lo ha denominado “Revolución de los 30 pesos”, puesto que se originó a partir de un aumento de 30 pesos chilenos (equivalentes a tres céntimos de euro) en el precio de los pasajes de metro de Santiago. Como consecuencia del mismo, el 15 de noviembre de 2019, un acuerdo firmado por la mayoría de partidos políticos anunció la realización de un plebiscito nacional para el 26 de abril de 2020, para consultar a la ciudadanía por el inicio de un proceso constituyente que permitiera generar una nueva Constitución.

La TAR plantea un enfoque eminentemente metodológico, donde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad incorporan “lo social” a la gran relación naturaleza-cultura, abordada con especial énfasis en el pensamiento social contemporáneo. El análisis de la educación de calidad, entendida como “socialidad” invocaría otra concepción de la relación sujeto-objeto, situándolos en una posición híbrida entre naturaleza y cultura, estableciendo nexos entre elementos muy heterogéneos a través de una “sociología de las asociaciones”. De esta manera se considera que lo social también es definido por el rol que juegan los no-humanos que, transformados en “actantes” transportan, no sólo significados, sino también acciones con la misma importancia que los agentes humanos, estableciéndose como piezas clave de esas asociaciones. La producción simbólica y discursiva dialogaría con la materialidad de objetos, artefactos y técnica asociados a la construcción del concepto de calidad educativa. De esta manera, se especularía en base a las trayectorias y guiones que estarían configurando una red de actantes. Así, cabría preguntarse no solo por los distintos agentes humanos de esta red, conformada por el personal de aseo, técnicos, vigilantes, administrativos, empleadores, padres, tutores, directores, docentes, estudiantes; sino también por actantes no humanos como el emplazamiento geográfico de las instituciones educativas, su infraestructura arquitectónica, sus sistemas organizacionales, condiciones laborales, sistemas informáticos, métodos didácticos y contenidos educativos, etc.

Una tercera línea de investigación podría enfocarse en la búsqueda de alternativas al concepto “educación de calidad”. Es decir, explorar qué formas de educación se visualizarán y/o comenzarán a practicarse “más allá de la calidad”. O expresado de otro modo: cuál será el nuevo concepto y modelo de educación que surgirá en Chile a partir de ahora. Esta indagación está justificada, al menos, por dos razones. En primer lugar, por las interpretaciones, valoraciones y reflexiones críticas que se presentaron en el apartado anterior; y en segundo lugar, porque todo parece indicar que será necesario y urgente comenzar a plantearse alternativas al actual sistema y modelo educativo chileno, considerando los cambios significativos que se avecinan para el país como consecuencia de la convulsión política interna (provocada a partir del estallido social del 18 de octubre de 2019) y de los efectos económicos, sociales, políticos, culturales y sanitarios de una pandemia que está marcando un antes y un después en nuestra historia contemporánea.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, K. (2007). Parsimonious Methodology. *Methodological Innovation Online*, 2-10. <https://doi.org/10.4256/mio.2007.0002>
- Abreu, J. L. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores y Congruencia (Constructs, Variables, Dimensions, Indicators & Consistency). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123–130. [http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)123-130.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf)
- Abric, J. C. (1994a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Coyoacán.
- Abric, J. C. (1994b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Coyoacán.
- Abric, J. C. (1994c). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Adimark (2000). *El Nivel Socio Económico ESOMAR. Manual de Aplicación*. <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). Simce. <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/ques-el-simce/>
- Aguado, G., Aguila, Á., y González, N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 51(1), 23-32. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.35362/rie510620>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 3(116), 561-578.
- Aguilar, L. (2003). Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, 32, 31-50.

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albornoz, L., Castro, J. y Ramírez, S. (2017). *Representaciones sociales de profesores de enseñanza media y superior de la ciudad de Talca sobre Educación de Calidad*. (Tesis de Grado). Universidad Santo Tomás.
- Alea, V. A., Jiménez, E. J., Muñoz, C. M., Torrelles, E. T. y Viladomiu, N. V. (2014). *Guía para el análisis estadístico con R Commander*. Edicions Universitat Barcelona.
- Alvarado, S. V., Botero, P. B. y Gutiérrez, M. I. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviana. En P. Botero (Comp). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*, (pp. 1-25). Espacio Editorial.
- Angulo, J. F. (1992). El caballo de Troya: Calidad de enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62–69.
- Angulo, J. F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En J. F. Angulo (Ed.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 17–38). Miño y Dávila Editores.
- Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Arancibia, S. E., Ayma, K., Cifuentes, C. y Yáñez, N. (2012). Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación. *Salud & Sociedad*, 3(3), 293–311. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0003.00005>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.

- Arellano, J. P. (2005). *Prioridades estratégicas para mejorar la calidad de la educación en Chile*. CIEPLAN.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda-Navales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, 16, 9–26. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18481601.pdf>
- Arrué, M. (2012). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. Encuestas en colegios tomados. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM*, 24. <http://journals.openedition.org/alhim/4388>
- Assael, J., Guzmán, I. y Contreras, M. E. (1993). *¿Qué entendemos por calidad de la educación?* Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Astin, A. (1991). ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? *Revista de la Educación Superior*, 78, 27-41. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A2ES.pdf)
- Asún, R. (2006). Medir la realidad social: El sentido de la metodología cuantitativa. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 31–61). LOM.
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(2), 93–116.
- Baeza-Rivera, M. J., Antivilo, A. y Rehbein, L. E. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile. *Formación universitaria*, 9(4), 63-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400008>

- Ballesteros, V. y Von Borries, R. (2010). Límites y posibilidades de la encuesta CASEN: Aproximaciones a la estructura social. *Némesis: Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile*, 8, 119–136.
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations*, 5, 113–126.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3.1–3.15. [http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)
- Banchs, M. A., Agudo, A. y Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruba y M. de Alba (Coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 47-95). Anthropos.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2010). *Diseño de una nueva organización institucional para el aseguramiento de la calidad de la educación. Lecciones para la República de Chile de experiencias internacionales y locales*. Banco Mundial.
- Barrera Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P. y Escobar Alaniz, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J. y Ukpo, E. (2006). The concept of quality in education: a review of the «international» literature on the concept of quality in education. EdQual. <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf>

- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED>
- Bassi, M. y Urzúa, S. (2010). *Educación en Chile: El desafío está en la calidad* (IDB Publications No. 37998). Inter-American Development Bank.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.). (2010). *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Universidad de Chile / UNICEF.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus, C. y J. Couso (eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Editorial Universitaria.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., y Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO.
- Bianchetti, G. (2017). *Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar que "otro mundo es posible"*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100426081918/2.pdf>
- Biblioteca Nacional Digital (s.f.a). *La cuestión social en Chile (1880-1920)*. Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-679.html>
- Biblioteca Nacional Digital (s.f.b). *Masacre de la Escuela Santa María de Iquique*. Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3604.html>
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 29, 19–27.
- Bloque Social (2006). *La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas*. Bloque Social.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". *Aula de innovación educativa*, 83(84), 77–82.

- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603905.pdf>
- Bouchiba, Z. (2009). El profesor en cuestión: ¿tecnicidad o vocación? En *El profesor de español: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (pp. 291–304). Servicio de Publicaciones.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Montamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2004). Una educación de calidad para todos los jóvenes. *47a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, 155.
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005005.pdf>
- Buitrago, S. C. (2020). *Significados sobre calidad educativa en los profesores de educación superior*. (Tesis Doctoral). Universidad Federal de la Bahía. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31913/1/Tesis%208-05-2020.pdf>
- Buontempo, M.P. (2000). El problema de la calidad educativa: estado actual de la cuestión. *Revista Nordeste*, 15, 87-95. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/download/2706/2401>
- Bürgi, J. y Peralta, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000–2008). *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72-93. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880005.pdf>

- Cabrera, D. M. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en educación superior. *Atenas. Revista científico pedagógica*, 1(41), 198-212.
- Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: La controversia "cualitativo vs. cuantitativo". *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7–16.
- Calventus, J. C. (2019). Análisis de datos textuales. Una primera aproximación. *Revista Stultifera*, 2(1), 50-62. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-04>
- Calvo, M. (2017). *Text Analytics para Procesado Semántico*. (Tesis de Máster). Universidade da Coruña. Universidad de Vigo.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional (1810-1960)*. Memoria chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-10411.html>
- Cancino, R. y Cancino, H. (2015). La Escuela Nacional Unificada, un proyecto educacional del Gobierno de la Unidad Popular Chile, 1973. Para una crítica de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, 28, 70-93. <https://doi.org/10.5278/OJS.S>
- Cândido, C. M., Assis, M. R., Ferreira, N. T., y Souza, M. A. (2014) A representação social do "bom professor" no Ensino Superior. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356-365. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/4808591.pdf>
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Cardoso, S., Santiago, R. y Sarrico, C. S. (2012). The social representations of students on the assessment of universities' quality: The influence of market-and managerialism-driven discourse. *Quality in Higher Education*, 18(3), 281–296. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730335>
- Cárdenas Castro, J. (2011). Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales.

- Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 125-143.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-134>
- Cárdenas, M. (2008). *El análisis multivariable de las representaciones sociales*. Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Cardona, M., Montes, I. C., Vásquez, J. J., Villegas, M. N. y Brito, T. (2007). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación*, 56, 1-40.  
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>
- Carimán, B. (2012). El "problema educacional" entre 1920-1937: Una historia de reformas y limitaciones. *Universum (Talca)*, 27(2), 31-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762012000200003>
- Carrasco, A. y Urrejola, A. (2017). La Agencia de Calidad de la Educación: ¿Una política de evaluación integral? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 8-26.
- Carvajal, R. (2004). *Fundamentos de la calidad de la educación en Chile: de lo macro a lo micro*. (Tesis de grado). Universidad de Chile.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: La pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 71-79. <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19014>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2006). Representaciones sociales e ideología: un análisis conceptual de sus relaciones. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.

- Castro, M. C. (2014). 50 años del movimiento de "escuelas eficaces": Lecciones aprendidas para el siglo XXI. *Participación educativa*, 3(4), 9–16.
- Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Ediciones Sígueme.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033–1051. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/11.pdf>
- CEPAL (2020a). *El desafío social en tiempos del COVID-19*. Naciones Unidas. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf)
- CEPAL (2020b). *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: Nuevas proyecciones*. Naciones Unidas. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/4/S2000471\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/4/S2000471_es.pdf)
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Cerda, R. y Opazo, C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100004>
- Césari, M. I. (2009). *Protocolo de análisis de datos textuales aplicados a la minería de textos*. Universidad Tecnológica Nacional Argentina.
- Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo en las políticas educativas. *Perfiles Educativos*, 63, 72–76. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206308.pdf>
- Chaustre, A. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Educación y ciudad*, 12, 99–114. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/5705022.pdf>

- Cheng, Y. C. (2003). Quality assurance in education: Internal, interface, and future. *Quality assurance in Education*, 11(4), 202-213. <https://doi.org/10.1108/09684880310501386>
- Cheng, Y. C. y Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- Colella, L., y Díaz, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53(2), 447-465. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.749>
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2008). *Informe Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas. 2001-2003*. Santiago de Chile: Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. [http://biblioteca.serindigena.org/libros\\_digitales/cvhynt/](http://biblioteca.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/)
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación*.
- Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias. Teoría y práctica*. PPU.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074/10181>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Correa, G.M. (2012). El concepto de mediación técnica en Bruno Latour. Una aproximación a la teoría del actor-red. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(1), 56-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847407004.pdf>

- Corts Giner, M. I. y Calderón, E. (1995). El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América colonial española. *Historia de la Educación*, 14, 279–300.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–43. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a02.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Cubillos, M.C. y Rozo, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista De La Universidad De La Salle*, 48, 80-99.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 101-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denegri Coria, M., Araneda Sobarzo, K., Ceppi Larrain, P., Olave Castro, N., Olivares Mardones, P. y Sepúlveda Aravena, J. (2016). Alfabetización económica y actitudes hacia la compra en universitarios posterior a un programa de educación económica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 65-81. <https://doi.org/10.21703/rexe.20162965814>
- Di Giacomo, J. P. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* (pp. 278–296). Fundamentos.
- Díaz Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12394/60191\\_13.pdf?sequenc](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12394/60191_13.pdf?sequenc)

- Díaz Barriga, A. (1988). Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988? *Revista Cero En Conducta*, 3(11-12), 18-27. <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/CalidadEducacionUnAdjetivoMas.pdf>
- Donoso, A. y Donoso, S. (2010). Las discusiones educacionales en el Chile del centenario. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 295–311. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200017>
- Downey, D. B. y Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177%2F0038040716651676>
- Durán Sanhueza, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(3), 85-99. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12328/12167>
- Echeíta, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 1–8. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence)
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad en la educación*. OREALC-UNESCO.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. LOM.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality assurance in education*, 23(3), 50-61. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Elliott, R. y Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. En J. Miles y P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–159). Oxford University Press.
- Erazo, M.S.E. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 22(42), 107–136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14518444004>

- Escudero, J.M. (1999). La calidad de la educación: Grandes lemas y serios interrogantes. *Acción pedagógica*, 8(2), 4-29. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/2973312.pdf>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87–109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a5.pdf>
- Estado de avance de la implementación del Sistema de Educación Pública: senadores y Ejecutivo discrepan por evaluación (2019). Recuperado 11 de mayo de 2020, de República de Chile. Senado website: <https://www.senado.cl/estado-de-avance-de-la-implementacion-del-sistema-de-educacion-publica/senado/2019-03-18/183453.html>
- Etchezahar, E. (2012). Las Dimensiones del Autoritarismo: Análisis de la escala de autoritarismo del ala de derechas (RWA) en una muestra de estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Psicología Política*, 12(25), 591-603. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/7436989.pdf>
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- European Commission (2013). *Ethics for researchers: Facilitating research excellence in FP7* [https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers_en.pdf)
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204. [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092833/rev84\\_eyzaguirre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092833/rev84_eyzaguirre.pdf)
- Fernández Sierra, M. y Hernández Pichardo, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, (23), 19-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys19.28>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 6, 1–13.

- Firdaus, F. A. y Mariyat, A. (2017). Humanistic approach in education according to Paulo Freire. *At-Ta'dib*, 12(2), 25–48. <http://dx.doi.org/10.21111/at-tadib.v12i2.1264>
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frontaura, J. M. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Imprenta Nacional. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0059385.pdf>
- Fundación Santillana. (2016). *Construyendo una educación de calidad: Un pacto con el futuro de América Latina*. Santillana.
- Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*, 24, 11–45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.332>
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 39–54. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3)
- Garbanzo, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i2.1241>
- García Gual, C. (2017). *La luz de los lejanos faros. Una defensa apasionada de las humanidades*. Ariel.
- García Hoz, V. (1981). La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad laboral. En Consejo Superior de investigaciones científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (Comp.), *La Calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (pp. 9–23). Escuela Asturiana de estudios Hispánicos.

- García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2010). Debate sobre la calidad de la educación: ¿tropiezo u oportunidad? *Revista Mensaje*, 59(589), 202–207.
- García, E., Gil, J., Rodríguez, G. y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos y textos*. RA-MA.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En A. Rodríguez y J. Seoane (eds.), *Creencias, actitudes y valores* (pp. 365–407). Alhambra.
- Gehrig, R. y Palacios, J. (Eds.). (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. UCAM. Servicio de publicaciones. <https://doi.org/10.13140/2.1.1545.8888>
- Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: Modelos emancipadores en construcción. *Diálogos Del CITEAL*. [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_gentili.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf)
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 581–595. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582774.pdf>
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39–57. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Tice5-PersonaValores.pdf>
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU.
- Gil, J., García, E., Rodríguez, G. y Corrales, A. (1994). Análisis estadístico de datos cualitativos textuales: El enfoque lexicométrico. *Revista Investigación Educativa*, 23, 510-514.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225–243. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01>
- González, F. G. (2015). Mil días de la Junta militar de gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973-1979).

*Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (4), 34–61.  
<http://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/55/48>

González, Y., Meza, B. y Saldaña, J. (2017). *Educación de calidad en estudiantes de enseñanza media y superior. Una aproximación a su representación social*. (Tesis de Grado). Universidad Santo Tomás.

Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage Publications, Inc.

Guimelli, Ch.; Deschamps, J.C.; Piermattéo, A. y Lo Monaco, G. (2014). 11 de Septiembre de 2001: efectos sobre los contenidos semánticos de las representaciones sociales de la inseguridad. En J. Valencia, E. Zubieta y G. Delfino (eds.), *Psicología Social y Política: Procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 511-526). Eudeba.

Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas. En F. Flores (ed.) *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género* (pp. 17-43). Universidad Nacional Autónoma de México - Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Gutiérrez, V. (2012). Representaciones sociales del campo de la comunicación: La perspectiva de los alumnos. *Revista Republicana*, (13), 37-45.  
<http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/44>

Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos.

Hanushek, E. A., y Wofsmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. The World Bank.

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Haye, A., Carvacho, H., González, R., Manzi, J. y Segovia, C. (2009). Relación entre orientación política y condición socioeconómica en la cultura política chilena. Una aproximación desde la psicología política. *Polis. Revista Latinoamericana*, 23. <http://journals.openedition.org/polis/1789>
- Herrera Vázquez, L. y Gómez Urrutia, V. (2015). Disonancias entre la educación actual y el desarrollo humano: una discusión clave. *Páginas de Educación*, 8(2), 144–157. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.698>
- Huarte, R. (2012). Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Revista fermentario*, (6), 1. <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/95/52>
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai.
- Illanes, A. (1991). *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*. JUNAEB. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9362.html>
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalización de la educación en Chile*. OPECH. <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 91–100. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/1411440.pdf>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (Eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041–e041. <https://doi.org/10.24215/18537863e041>
- Johnson, F. C. y Golomskiis, W. A. (1999). Quality concepts in education. *The TQM Magazine*, 11(6), 467–473. <https://doi.org/10.1108/09544789910298852>
- Joshi, S. (2013). Mixed Research Paradigm: A Parsimonious Approach! *Journal of Institute of Medicine*, 35(1), 78–81. <https://www.nepjol.info/index.php/JIOM/article/view/8904/7313>
- Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. *Journal for the theory of social behaviour*, 26(2), 121–135. [http://eprints.lse.ac.uk/2638/1/In\\_defence\\_of\\_reps.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2638/1/In_defence_of_reps.pdf)
- Kemp, K. (2008). *Encyclopedia of Geographic Information Science*. SAGE.
- Kimchi, J., Polivka, B. y Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing research*, 40(6), 364–366.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.

- Klein, N. (2010). *La doctrina del shock*. Espasa libros.
- Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista cubana de psicología*, 20(1), 23–34.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Memoria chilena.  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7703.html>
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. y Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61–69.  
<https://doi.org/10.1108/09684880410536431>
- Lahlou, S. (2001). Functional aspects of social representations. En K. Deaux y G. Philogene (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 131-146). <http://eprints.lse.ac.uk/28252/>
- Larrañaga, O. y Rodríguez, M.E. (2014). *Desigualdad de ingresos y pobreza en Chile: 1990 a 2013*. PNUD.  
[http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_cap\\_7\\_desiguypob.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_cap_7_desiguypob.pdf)
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Sage Publications.
- Lebart, L., Salem, A. y Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio.
- Lennon, O. (2009). La educación en Chile. Desde la colonia a la independencia. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 18, 28–45.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3158969.pdf>
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11–18.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X033006011>

- Lerena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entealequia. *Política Y Sociedad*, 3, 91-99. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8989230091A>
- Lo Mónaco, G.; Piermattéo, A.; Guimelli, Ch. y Abric, J.-C. (2012). Social Representations, Correspondence Factor Analysis and Characterization Questionnaire: A Methodological Contribution. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1233-1243. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39410](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39410)
- López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. La Muralla.
- López, J. C. (2017). Sentipensar la educación. *La Palabra y el Hombre, Revista de la Universidad Veracruzana*, 42, 38–41. <https://lapalabrayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/2557/4434>
- Maldonado, A. L., González, E. J. y Cajigal, E. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, (26), 412-432. <http://doi.org/10.28965/2019-26-15>
- Manjón, J. (1996). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 151-168. <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Marcel, M. y Tokman, C. (2005). *¿Cómo se financia la educación en Chile?* Gobierno de Chile. Ministerio de Hacienda. [https://www.dipres.gob.cl/598/articles-21669\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.dipres.gob.cl/598/articles-21669_doc_pdf.pdf)
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes.

- Martínez, J.B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J.L. Aróstegui y J.B. Martínez (coords.) En *Globalización, postmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Akal.
- Martínez, M. C. (s.f.). *Weft-QDA. Manual del usuario en español*. [http://www.pressure.to/qda/doc/weft\\_manual-es.pdf](http://www.pressure.to/qda/doc/weft_manual-es.pdf)
- Martínez, F. M., y Amador, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos educativos*, 13, 83–97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395419.pdf>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Mayol, A. (20 de abril de 2016). La marcha y el movimiento estudiantil 2016. *El Mostrador*. <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/04/20/la-marcha-y-el-movimiento-estudiantil-2016/>
- McDonald, G. (2002). Dr CE Beeby, the quality of education. *Journal Issue*, 2, 25-27. <https://doi.org/10.18296/set.0715>
- Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 351-371.
- Mialaret, G. (1980). ¿Qué es la calidad de la educación? *Revista de Educación*, 264, 5-13.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- MINEDUC (1990). Ley N° 18.962. *Diario Oficial de la República de Chile*, 2.085, 5-10.
- MINEDUC (1997). Ley N° 19.532. *Diario Oficial de la República de Chile*, 30.918, 2-6.

- MINEDUC (2008). Ley N° 20.248. *Diario Oficial de la República de Chile*, 38.977, 1-36.
- MINEDUC (2009). Ley N° 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.700, 2-16.
- MINEDUC (2011). Ley N° 20.529. *Diario Oficial de la República de Chile*, 40.046, 1-18.
- MINEDUC (2016a). Ley N° 20.845. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.177, 1-18.
- MINEDUC (2016b). Ley N° 20.903. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.421, 1-24.
- MINEDUC (2017). Ley N° 21.040. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.916, 1-62.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Estadísticas de la Educación 2018, Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la Educación. *Sinéctica*, 36, 1-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a6.pdf>
- Molina, E. y Villena, J. L. (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias pedagógicas*, 1(15), 112-123.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moraes, M. C. y Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56.
- Moreno-Doña, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 55, 51-66. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155030093005.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 679-710). Paidós.
- Motwani, J. y Kumar, A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 131–135. <https://doi.org/10.1108/09513549710164023>
- Mujica, E. (2011). El baile de los que no sobran. *Informe Especial*. TVN. <https://www.youtube.com/watch?v=BmXZz4H1S-g>
- Munn, P. y Drever, E. (1990). *Using Questionnaires in Small-Scale Research. A teacher's guide*. The Scottish Council for Research in Education.
- Muñoz, J. M. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago de Chile: Sociedad imprenta y litografía Universo.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629–636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Navarro, B. (2015). *Guía rápida de análisis de corpus (con AntConc)*. <https://www.dlsi.ua.es/~borja/riilua/grac.pdf>
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264021020-es>
- OCDE. (2018). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Educación en Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1990021x>

- OCDE-BM (2009). *La Educación Superior en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.1787/9789264054189-es>.
- OEI (2018). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2018. Avances en las metas educativas 2021*. OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/miradas-2018.pdf>
- OEI y MINEDUC. (1993). *Sistema educativo nacional de Chile*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311–328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- OREALC-UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Orozco, J. C., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parada, J. R. (2010). Universidades públicas y privadas: Un enfoque tridimensional. *Estudios públicos*, 120, 133–205. <https://biblat.unam.mx/hevila/EstudiospublicosSantiago/2010/no120/7.pdf>
- Páramo, M. A. (2010). Significados de adolescencia y psicoterapia: Análisis lexicométrico de discursos grupales. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 161–174.
- Perera, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS. [http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)

- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Pérez Tapias, J. A. (2008). La ideología de la «calidad» en las propuestas educativas neoliberales. En J. L. Aróstegui y J. B. Martínez Rodríguez, *Globalización, Postmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp.47-90). Akal.
- Piña, J.M. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Pino, M. M. (2013). *Chile 1990-2006: Construcción de una Educación de Calidad con Accesibilidad Igualitaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Pino-Díaz, J. (2016). *Tutorial de R-Text Mining Solution*. Universidad de Málaga.
- Poblete, M. y Castro, L. (2012). *Educación Chilena: desde el inicio de la República hasta la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1810-1920)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 2(43), 449-486. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Herder.
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: Usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. (pp. 114-135). Dykinson.
- Quispe, R. M. y Feria, H. E. (2016). Aproximaciones a la resignificación de las representaciones sociales. *Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales*, 1(1), 79-90.

- Rambla, X. y Veger, A. (2009). Pedagogising poverty alleviation: a discourse analysis of educational and social policies in Argentina and Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 463–477. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690902954638>
- Rateau, P. y Monaco, G. L. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22–42.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Redondo, J. M., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. LOM.
- Redondo, J. M., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 125-144.
- Restrepo-Arango, C. y Urbizagástegui-Alvarado, R. (2018). El método de las palabras asociadas en las métricas aplicadas en Colombia. *Revista Conhecimento em Ação*, 2(1), 3–21.
- Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la educación*, (44), 158–196. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100007>
- Roccató, M.; Gattino, S. y Patris, E. (2000). Personalidad, valores y orientación política. *Psicología Política*, 21, 73-97.

- Rodríguez Maturana, A. C. y Meza Guazo, F. J. (2018). *Representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones oficiales de educación básica y media del distrito de Cartagena*. (Tesis de Maestría). Universidad San Buenaventura.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. de L. García Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 157-188). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, D. H. y Pardo, C. E. (2007). *Programación en R del método de las palabras asociadas*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.
- Rodríguez, M., Sabucedo, J. M. y Costa, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.
- Rodríguez, S. y Alessandrini, D. (2008). *Aplicación de técnicas de Análisis Estadístico de Textos a una encuesta con preguntas abiertas: Comparación de los resultados obtenidos con post-codificación*. (Tesis de grado). Universidad de la República.
- Romero-Pérez, I., Alarcón-Vásquez, Y. y García-Jimenez, R. (2018). Lexicometría: Enfoque aplicado a la redefinición de conceptos e identificación de unidades temáticas. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 71, 68-80. <https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2018.466>
- Romero, I. R. y Pulido, A. (2018). Aplicaciones del método de análisis de palabras asociadas (Co-Words). En J. H. Ávila (Ed.), *Cienciometría y bibliometría. El estudio de la producción científica: Métodos, enfoques y aplicaciones en el estudio de las Ciencias Sociales* (pp. 147–194). Corporación Universitaria Reformada.

- Rosales, J. A. R. (2017). Crisis del modelo y reforma educativa en Chile. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 17, 1-10.  
<http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/7027/6065>
- Rossouw, J.P. (2015) Quality, social justice and accountability – Crucial determinants of excellence in education. En N. Popov, C.C. Wolhuter, K. Ermenc, G. Hilton, J. Ogunleye y E. Niemczyk (Eds.), *Quality, social justice and accountability in Education Worldwide* (pp. 17–26). BCES.
- Rouquette, M.L. (2013) Representaciones e ideología. Una explicación psicosocial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 23(1-2), 19-40.  
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65452530001.pdf>
- Ruíz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. LOM.
- Ruíz-Baños, R. y Baión-Moreno, R. (1998). *El método de las palabras asociadas (I). La estructura de las redes científicas*. 53, 43-60.
- Ruiz-Baños, R. y Bailón-Moreno, R. (1998). El método de las palabras asociadas (I). La estructura de las redes científicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 14(53), 43-60. [http://eprints.rclis.org/13003/1/Ruiz\\_Bagnos%2C\\_R.pdf](http://eprints.rclis.org/13003/1/Ruiz_Bagnos%2C_R.pdf)
- Sabando Rojas, D. S. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Sahney, S., Banwet, D. K. y Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2), 145–159.  
<https://doi.org/10.1108/09544780410523044>
- Salkind, N. J. (2010). Convenience sampling. En N.J. Salkind (Ed.) *Encyclopedia of Research Design*. Sage Publications.

- Sánchez Mugica, A. (2018). El orden mundial y la reconfiguración hegemónica en el siglo XXI. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 63(233), 365–388. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.233.56138>
- Santos Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/download/articulo/2973330.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. La Muralla.
- Santos Guerra, M.A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro, J. (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad educativas* (pp. 31-55). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. UNESCO.
- Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Denegri, M., Mora, M. y Lobos, G. (2014). Variables que influyen en la satisfacción con la vida de personas de distinto nivel socioeconómico en el sur de Chile. *Suma Psicológica*, 21(1), 54-62. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70007-4](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70007-4)
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE Publications.
- Schultz, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>

- Silva, A.R. (2013). *La democracia real e ideal en Chile y su influencia en las políticas educativas (1990-2006). Análisis desde la perspectiva del discurso*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473–1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Sodhi, D. C. (2011). *Research Methodology: Concepts and Cases*. Vikas Publishing House.
- Sorribas, P. y Brussino, S. (2017). Participación política: El aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(1), 311-345. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.011>
- Soto, M. (2004). Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. *Revista Mad*, (10), 1–13. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2011.14784>
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J.F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215–224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>
- Tamayo, G. (2015). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410/1542>
- Tezanos, A. de (2002). *Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Antropos.
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis. *The American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, 1, 18-29. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/descarga/articulo/2346178.pdf>

- Tikly, L. y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International journal of educational development*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2005a). *Educación para todos: el imperativo de la calidad*. UNESCO.
- UNESCO (2005b). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad educativa*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Declaración Incheon y marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires*. UNESCO.
- UNESCO-CEPAL-PNUD. (1981). *El cambio educativo. Situación y condiciones*. CEPAL.
- UNICEF (2014). *La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad*. UNICEF.
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39–51.
- Urbina, J. E. y Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495–544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136–154). Dykinson.

- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(1), 1-25.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. de L. García Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, M. Á. L., Villarroel, C. A., Rodríguez, R. G., Vitoria, R. V., Salazar, C. M. y Alarcón, V. C. (2015). Desarrollo motor en escolares con diferentes aprestos formativos motrices. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), 19-28.
- Valls Marsal, J. (1999). *Anàlisi estadística de dades textuais: Disseny de l'entorn del software SPAD. T.* (Tesis de grado). Universitat Politècnica de Catalunya.
- Van Kemenade, E., Pupius, M. y Hardjono, T. W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/13538320802278461>
- Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113–125.
- Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1–9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2224>
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Anthropos.

- Zubieta, E., Delfino, G. y Fernández, O. (2008). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate*, 8, 151-170.  
<https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.423>



## ANEXOS

### Anexo 1: Cuestionarios acerca de la educación.

Cuestionario dirigido a estudiantes:

#### CUESTIONARIO ACERCA DE LA EDUCACIÓN

##### *Presentación.*

Estimado/a estudiante, mi nombre es Joan Calventus y como académico estoy realizando, en Chile, un estudio exploratorio acerca de algunos aspectos referidos a la educación. Para ello, estoy aplicando este breve cuestionario a una muestra de estudiantes universitarios, en Escuelas de Pedagogía y Educación del país. Las preguntas que conforman el cuestionario pretenden recabar tu opinión personal, por tanto, tus respuestas no serán correctas ni incorrectas.

En concreto, responderás 10 preguntas (la mayoría de ellas seleccionando alguna de las alternativas que se ofrecen) y para ello sólo ocuparás entre 4 y 5 minutos de tu tiempo.

Los datos recolectados serán anónimos, de uso exclusivamente académico y confidencial. Al final del cuestionario te ofreceremos la posibilidad de acceder a un primer informe con resultados preliminares de este estudio. Tu aporte será importante para el ámbito educativo. Muchas gracias.

##### *Consentimiento informado.*

Por favor, marca la opción que se presenta abajo si aceptas participar, voluntariamente, en este estudio, respondiendo las preguntas del cuestionario que sigue, según lo indicado.

¿Aceptas participar en el estudio, respondiendo este cuestionario? No  Sí, acepto

##### *Presentación personal.*

1. Sexo (marca la opción que corresponda): Mujer  Hombre

2. Edad (indica el número de años cumplidos): \_\_\_\_\_

3. En estos momentos, ¿qué carrera estás estudiando? .....

4. ¿En qué curso te hallas? (indica el curso más elevado en el que te has matriculado): \_\_\_\_\_

5. ¿En qué universidad estudias? .....

##### *Preguntas acerca de la educación.*

6. Seguidamente te presentaremos un CONCEPTO. Cuando lo leas, escribe todas las palabras (nombres, adjetivos, verbos,...) que primero se te ocurran. Por favor, escribe palabras sueltas y no expresiones compuestas. No importa la cantidad, escribe todas las que asocies espontáneamente. Escríbelas en las casillas que se ofrecen, en el orden que primero lleguen a tu cabeza.

El concepto que te proponemos es: **EDUCACIÓN de CALIDAD.**

Tus palabras son:

7. Ahora por favor escribe, en el espacio ofrecido al reverso y en uno o dos párrafos, lo **que significa** para ti la "Educación de Calidad" y lo **que sientes** al referirnos a ella:

*Antecedentes socio-demográficos.*

8. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó la persona que aporta el ingreso principal en tu familia? (marca **una sola alternativa** de las siguientes):

Educ. básica incompleta \_\_\_ Educ. básica completa \_\_\_ Educ. media incompleta \_\_\_

Educ. media completa o técnica incompleta \_\_\_ Educ. universitaria incompleta o técnica completa \_\_\_

Educ. universitaria completa \_\_\_ Post grado (máster, doctorado o equivalente) \_

9. ¿Cuál es la profesión o trabajo de la persona que aporta el principal ingreso en tu familia? (marca **una sola alternativa**, aquella que mejor describa la situación):

- Oficio menor, obrero/a no calificado/a, jornalero/a, servicio doméstico con contrato \_

- Obrero/a calificado/a, capataz, junior, micro empresario/a (kiosco, taxi, comercio, ambulante) \_

- Empleado/a administrativo medio y bajo, vendedor/a, secretario/a, jefe/a de sección. Técnico/a especializado/a. Profesional independiente de carreras técnicas (contador/a, analista de sistemas, diseñador/a, músico/a, ... ). Profesor/a Primario o Secundario \_

- Ejecutivo/a medio/a (gerente, sub-gerente), gerente general de pequeña o mediana empresa. Profesional independiente de carrera tradicional (abogado/a, médico, arquitecto/a, ingeniero/a,...) \_

- Alto/a ejecutivo/a (gerente general) de gran empresa. Director/a de gran empresa. Empresario/a propietario/a de mediana o gran empresa. Profesional independiente de gran prestigio \_

10. En asuntos de política, la gente habla de izquierda y derecha. ¿Dónde te situarías tu en esta escala? (marcar **sólo una casilla**)

(izquierda) 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7\_\_\_ (derecha)

**Muchas gracias por tu participación.**

Podrás consultar un primer informe con resultados preliminares del estudio, a partir del próximo mes de agosto, en la web: <http://calidadeducacion.webs.com> O si lo deseas, puedes consultar al correo electrónico: [jcalventus@gmail.com](mailto:jcalventus@gmail.com)

## Cuestionario dirigido a docentes:

**CUESTIONARIO ACERCA DE LA EDUCACIÓN***Presentación.*

Estimado/a colega, mi nombre es Joan Calventus y como académico estoy realizando, en Chile, un estudio exploratorio acerca de algunos aspectos referidos a la educación. Para ello, estoy aplicando este breve cuestionario a una muestra de docentes universitarios, en Escuelas de Pedagogía y Educación del país. Las preguntas que conforman el cuestionario pretenden recabar su opinión personal y profesional, por tanto, sus respuestas no serán correctas ni incorrectas.

En concreto, responderá 9 preguntas (la mayoría de ellas seleccionando alguna de las alternativas que se le ofrecerán) y para ello sólo ocupará entre 4 y 5 minutos de su tiempo.

Los datos recolectados serán anónimos, de uso exclusivamente académico y confidencial. Al final del cuestionario le ofreceremos la posibilidad de acceder a un primer informe con resultados preliminares de este estudio. Su aporte será importante para el ámbito educativo. Muchas gracias.

*Consentimiento informado.*

Por favor, marque la opción que se presenta abajo si Ud. acepta participar, voluntariamente, en este estudio, respondiendo las preguntas del cuestionario que sigue, según lo indicado.

¿Acepta participar en el estudio, respondiendo este cuestionario? No \_\_\_ Sí, acepto \_\_\_

*Presentación personal.*

1. Género (marcar la opción que corresponda): Femenino \_\_\_ Masculino \_\_\_

2. Edad (indicar el número de años cumplidos): \_\_\_\_\_

3. Respecto a su experiencia como profesor/a: ¿Cuántos años ha dedicado Ud. a la docencia? \_\_\_\_\_

4. ¿En qué universidad o universidades está actualmente dando clases? (Indique por favor, entre paréntesis, el número de horas semanales que dedica a la docencia en cada una de ellas).

..... ( h.)

..... ( h.)

..... ( h.)

*Preguntas acerca de la educación.*

5. Seguidamente le presentaremos un CONCEPTO. Cuando lo lea, escriba todas las palabras (nombres, adjetivos, verbos,...) que primero se le ocurran. Por favor, escriba palabras sueltas y no expresiones compuestas. No importa la cantidad, escriba todas las que asocie espontáneamente. Escríbalas en las casillas que se ofrecen, en el orden que primero lleguen a su cabeza.

El concepto que le proponemos es: **EDUCACIÓN de CALIDAD.**

Sus palabras son:

6. Ahora por favor escriba, en el espacio ofrecido y en uno o dos párrafos, lo **que significa** para Ud. la "Educación de Calidad" y lo **que siente** al referirnos a ella:

*Antecedentes socio-demográficos.*

7. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó la persona que aporta el ingreso principal en su familia? (marcar **una sola alternativa** de las siguientes):

Educ. básica incompleta \_\_\_ Educ. básica completa \_\_\_ Educ. media incompleta \_\_\_

Educ. media completa o técnica incompleta \_\_\_ Educ. universitaria incompleta o técnica completa \_\_\_

Educ. universitaria completa \_\_\_ Post grado (máster, doctorado o equivalente) \_\_\_

8. ¿Cuál es la profesión o trabajo de la persona que aporta el principal ingreso en su familia? (marcar **una sola alternativa**, aquella que mejor describa la situación):

- Obrero/a calificado/a, capataz, junior, micro empresario/a (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante) \_\_\_

- Empleado/a administrativo medio y bajo, vendedor/a, secretario/a, jefe/a de sección. Técnico/a especializado/a. Profesional independiente de carrera técnica (contador/a, analista de sistemas, diseñador/a, músico/a, ... ). Profesor/a Primario o Secundario \_\_\_

- Ejecutivo/a medio/a (gerente, sub-gerente), gerente general de pequeña o mediana empresa. Profesional independiente carrera tradicional (abogado/a, médico, arquitecto/a, ingeniero/a) \_\_\_

- Alto/a ejecutivo/a (gerente general) de gran empresa. Director/a de gran empresa. Empresario/a propietario/a de mediana o gran empresa. Profesional independiente de gran prestigio \_\_\_

9. En asuntos de política, la gente habla de izquierda y derecha. ¿Dónde se situaría Ud. en esta escala? (marcar **sólo una casilla**)

(izquierda) 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_ 6 \_\_\_ 7 \_\_\_ (derecha)

**Muchas gracias por su participación.**

Podrá consultar un primer informe con resultados preliminares del estudio, a partir del próximo mes de agosto, en la siguiente web: <http://calidadeducacion.webs.com>

O si lo desea, puede realizar consultas específicas, al correo electrónico: [jcalventus@gmail.com](mailto:jcalventus@gmail.com)

**Anexo 2: Glosario inicial de formas léxicas asociadas a la “educación de calidad”**

	Occurrences	Stemmed.Term	Stemmed occ.	Stopword
Removed				
docente	102	docente	102	
inclusion	98	inclusion	98	
igualdad	87	igualdad	87	
aprender	78	aprender	78	
equidad	76	equidad	76	
gratuidad	74	gratuidad	74	
derecho	63	derecho	63	
buena	62	buena	62	
vocacion	53	vocacion	53	
estudiante	52	estudiante	52	
oportunidad	49	oportunidad	49	
compromiso	48	compromiso	48	
conocimiento	48	conocimiento	48	
respetar	46	respetar	46	
enseñar	45	enseñar	45	
valor	43	valor	43	
diversidad	41	diversidad	41	
mejor	40	mejor	40	
universal	36	universal	36	
excelencia	34	excelencia	34	
responsabilidad	34	responsabilidad	34	
integral	30	integral	30	
necesidad	29	necesidad	29	
recurso	27	recurso	27	
significativo	27	significativo	27	
desarrollo	26	desarrollo	26	
formar	25	formar	25	
libertad	25	libertad	25	
amor	22	amor	22	
empatia	22	empatia	22	
dedicacion	21	dedicacion	21	
integrar	21	integrar	21	
apoyo	20	apoyo	20	
competencia	19	competencia	19	
futuro	18	futuro	18	
calidad	17	calidad	17	
cultura	17	cultura	17	
comprension	15	comprension	15	
didactica	15	didactica	15	
metodologia	15	metodologia	15	
motivacion	15	motivacion	15	
participacion	15	participacion	15	
dinero	14	dinero	14	
evaluacion	14	evaluacion	14	
acceso	13	acceso	13	
educacion	13	educacion	13	
felicidad	13	felicidad	13	
pasion	13	pasion	13	
esfuerzo	12	esfuerzo	12	
paciencia	12	paciencia	12	
capacitacion	11	capacitacion	11	
creatividad	11	creatividad	11	

infraestructura	11	infraestructura	11
innovacion	11	innovacion	11
preparacion	11	preparacion	11
bienestar	10	bienestar	10
estrategias	10	estrategias	10
justicia	10	justicia	10
planificacion	10	planificacion	10
proceso	10	proceso	10
reflexion	10	reflexion	10
sociedad	10	sociedad	10
tiempo	10	tiempo	10
ambiente	9	ambiente	9
gobierno	9	gobierno	9
herramienta	9	herramienta	9
progreso	9	progreso	9
publica	9	publica	9
clases	8	clases	8
dificil	8	dificil	8
habilidades	8	habilidades	8
accesible	7	accesible	7
comunicacion	7	comunicacion	7
confianza	7	confianza	7
contenidos	7	contenidos	7
contexto	7	contexto	7
estado	7	estado	7
familia	7	familia	7
ideal	7	ideal	7
importante	7	importante	7
interes	7	interes	7
trabajoequipo	7	trabajoequipo	7
universidad	7	universidad	7
ayuda	6	ayuda	6
cambio	6	cambio	6
colegios	6	colegios	6
critica	6	critica	6
curriculum	6	curriculum	6
estudiar	6	estudiar	6
etica	6	etica	6
experiencias	6	experiencias	6
flexibilidad	6	flexibilidad	6
multicultural	6	multicultural	6
preocupacion	6	preocupacion	6
seguridad	6	seguridad	6
social	6	social	6
aceptacion	5	aceptacion	5
autonomia	5	autonomia	5
cambios	5	cambios	5
constancia	5	constancia	5
desempe	5	desempe	5
digna	5	digna	5
dinamica	5	dinamica	5
entregar	5	entregar	5
exigencia	5	exigencia	5
expresion	5	expresion	5
genero	5	genero	5
importancia	5	importancia	5
investigacion	5	investigacion	5
nosexista	5	nosexista	5

optimo	5	optimo	5
personas	5	personas	5
prioridad	5	prioridad	5
significado	5	significado	5
tolerancia	5	tolerancia	5
trabajo	5	trabajo	5
utopia	5	utopia	5
accesibilidad	4	accesibilidad	4
accion	4	accion	4
alegria	4	alegria	4
avance	4	avance	4
capacidades	4	capacidades	4
chile	4	chile	4
colaboracion	4	colaboracion	4
colegio	4	colegio	4
compa	4	compa	4
completa	4	completa	4
conciencia	4	conciencia	4
constructivista	4	constructivista	4
contenido	4	contenido	4
contextualizada	4	contextualizada	4
crecimiento	4	crecimiento	4
critico	4	critico	4
deberes	4	deberes	4
eficiente	4	eficiente	4
estudio	4	estudio	4
evaluaciones	4	evaluaciones	4
falta	4	falta	4
hacer	4	hacer	4
injusta	4	injusta	4
laica	4	laica	4
materiales	4	materiales	4
notas	4	notas	4
objetivos	4	objetivos	4
obligacion	4	obligacion	4
obligatoria	4	obligatoria	4
opinion	4	opinion	4
politica	4	politica	4
sinlucro	4	sinlucro	4
solidaridad	4	solidaridad	4
superacion	4	superacion	4
sustentabilidad	4	sustentabilidad	4
tecnologia	4	tecnologia	4
transversal	4	transversal	4
util	4	util	4
valoracion	4	valoracion	4
abierta	3	abierta	3
academica	3	academica	3
actitud	3	actitud	3
adecuaciones	3	adecuaciones	3
adecuada	3	adecuada	3
amabilidad	3	amabilidad	3
base	3	base	3
cobertura	3	cobertura	3
comprender	3	comprender	3
comunidad	3	comunidad	3
consciencia	3	consciencia	3
consciente	3	consciente	3

convivencia	3	convivencia	3
deber	3	deber	3
desafio	3	desafio	3
efectiva	3	efectiva	3
eficacia	3	eficacia	3
eficaz	3	eficaz	3
emociones	3	emociones	3
escuchar	3	escuchar	3
escuela	3	escuela	3
espacio	3	espacio	3
especializacion	3	especializacion	3
estatal	3	estatal	3
estrategia	3	estrategia	3
estudios	3	estudios	3
evolucion	3	evolucion	3
experiencia	3	experiencia	3
flexible	3	flexible	3
fundamental	3	fundamental	3
gestion	3	gestion	3
guia	3	guia	3
ideales	3	ideales	3
implementacion	3	implementacion	3
innovadora	3	innovadora	3
inteligencia	3	inteligencia	3
juego	3	juego	3
justo	3	justo	3
liderazgo	3	liderazgo	3
limitada	3	limitada	3
materia	3	materia	3
mediacion	3	mediacion	3
mentira	3	mentira	3
meta	3	meta	3
metodos	3	metodos	3
mineduc	3	mineduc	3
naturaleza	3	naturaleza	3
objetivo	3	objetivo	3
obligatorio	3	obligatorio	3
optima	3	optima	3
orden	3	orden	3
pedagogia	3	pedagogia	3
pensamiento	3	pensamiento	3
perfeccionamiento	3	perfeccionamiento	3
perseverancia	3	perseverancia	3
pobreza	3	pobreza	3
practica	3	practica	3
prestigio	3	prestigio	3
realidad	3	realidad	3
resultados	3	resultados	3
retroalimentacion	3	retroalimentacion	3
riqueza	3	riqueza	3
salud	3	salud	3
segura	3	segura	3
sueño	3	sueño	3
vida	3	vida	3
academia	2	academia	2
acompa	2	acompa	2
actualizar	2	actualizar	2
adolescentes	2	adolescentes	2

agradable	2	agradable	2
alcanzable	2	alcanzable	2
aportes	2	aportes	2
aptitud	2	aptitud	2
armonia	2	armonia	2
artística	2	artística	2
atención	2	atención	2
aula	2	aula	2
aulas	2	aulas	2
autoevaluación	2	autoevaluación	2
avances	2	avances	2
ayudantía	2	ayudantía	2
ayudar	2	ayudar	2
baja	2	baja	2
calidad de vida	2	calidad de vida	2
censura	2	censura	2
cantidad	2	cantidad	2
capacitados	2	capacitados	2
cercanía	2	cercanía	2
ciudadanía	2	ciudadanía	2
cognitivo	2	cognitivo	2
compartir	2	compartir	2
complicado	2	complicado	2
confiable	2	confiable	2
conjunto	2	conjunto	2
constante	2	constante	2
constructivismo	2	constructivismo	2
continua	2	continua	2
cooperación	2	cooperación	2
correcta	2	correcta	2
corrupción	2	corrupción	2
creativa	2	creativa	2
democracia	2	democracia	2
democrática	2	democrática	2
desafíos	2	desafíos	2
deseo	2	deseo	2
diálogo	2	diálogo	2
dificultad	2	dificultad	2
disciplina	2	disciplina	2
diseñar	2	diseñar	2
disponibilidad	2	disponibilidad	2
disposición	2	disposición	2
diversión	2	diversión	2
educar	2	educar	2
educativa	2	educativa	2
eficiencia	2	eficiencia	2
emocional	2	emocional	2
emprendimiento	2	emprendimiento	2
empresa	2	empresa	2
enfoques	2	enfoques	2
enriquecedora	2	enriquecedora	2
entusiasmo	2	entusiasmo	2
equilibrio	2	equilibrio	2
escolaridad	2	escolaridad	2
escuelas	2	escuelas	2
esperanza	2	esperanza	2
establecimiento	2	establecimiento	2
evidencia	2	evidencia	2

facilidad	2	facilidad	2
facilitadores	2	facilitadores	2
falsedad	2	falsedad	2
favorable	2	favorable	2
finalidad	2	finalidad	2
financiamiento	2	financiamiento	2
finlandia	2	finlandia	2
ganas	2	ganas	2
garantias	2	garantias	2
global	2	global	2
holistica	2	holistica	2
humanidad	2	humanidad	2
inexistente	2	inexistente	2
informar	2	informar	2
innovar	2	innovar	2
integridad	2	integridad	2
interaccion	2	interaccion	2
interacciones	2	interacciones	2
intereses	2	intereses	2
juegos	2	juegos	2
justa	2	justa	2
lejana	2	lejana	2
libros	2	libros	2
logros	2	logros	2
lucro	2	lucro	2
ludico	2	ludico	2
mala	2	mala	2
materias	2	materias	2
metas	2	metas	2
moderna	2	moderna	2
movilizacion	2	movilizacion	2
municipal	2	municipal	2
neoliberalismo	2	neoliberalismo	2
noestereotipada	2	noestereotipada	2
normas	2	normas	2
opiniones	2	opiniones	2
orientar	2	orientar	2
paradigmas	2	paradigmas	2
particular	2	particular	2
pedagogos	2	pedagogos	2
personalizada	2	personalizada	2
politicas	2	politicas	2
posible	2	posible	2
positiva	2	positiva	2
practicadas	2	practicadas	2
preparados	2	preparados	2
principios	2	principios	2
procesos	2	procesos	2
profundidad	2	profundidad	2
protagonismo	2	protagonismo	2
proyectos	2	proyectos	2
psicologia	2	psicologia	2
reforma	2	reforma	2
reformas	2	reformas	2
rendimiento	2	rendimiento	2
satisfactorio	2	satisfactorio	2
seguimiento	2	seguimiento	2
sentido	2	sentido	2

sentimiento	2	sentimiento	2
servicio	2	servicio	2
sociabilidad	2	sociabilidad	2
soluciones	2	soluciones	2
surgir	2	surgir	2
talento	2	talento	2
todos	2	todos	2
transparencia	2	transparencia	2
trascendencia	2	trascendencia	2
unica	2	unica	2
union	2	union	2
urgente	2	urgente	2
utopica	2	utopica	2
variada	2	variada	2
variedad	2	variedad	2
abusos	1	abusos	1
acciones	1	acciones	1
acreditacion	1	acreditacion	1
actitudes	1	actitudes	1
activa	1	activa	1
actividad	1	actividad	1
actividades	1	actividades	1
activo	1	activo	1
actual	1	actual	1
actualidad	1	actualidad	1
actualizacion	1	actualizacion	1
actualizada	1	actualizada	1
actuar	1	actuar	1
acuerdos	1	acuerdos	1
adaptacion	1	adaptacion	1
adaptativa	1	adaptativa	1
adecuacion	1	adecuacion	1
adecuado	1	adecuado	1
adjuntar	1	adjuntar	1
admission	1	admission	1
adquirir	1	adquirir	1
adultos	1	adultos	1
afectividad	1	afectividad	1
agencia	1	agencia	1
agenteseducativos	1	agenteseducativos	1
aleatoria	1	aleatoria	1
alejado	1	alejado	1
almuerzos	1	almuerzos	1
altasexpectativas	1	altasexpectativas	1
altoestandar	1	altoestandar	1
alumno	1	alumno	1
ambientes	1	ambientes	1
amena	1	amena	1
amigo	1	amigo	1
amistad	1	amistad	1
ampliada	1	ampliada	1
amplio	1	amplio	1
analizar	1	analizar	1
andamiaje	1	andamiaje	1
anhelo	1	anhelo	1
antipatriarcal	1	antipatriarcal	1
apasionados	1	apasionados	1
aplicacion	1	aplicacion	1

aplicaciones	1	aplicaciones	1
aplicados	1	aplicados	1
aplicar	1	aplicar	1
aptitudes	1	aptitudes	1
arte	1	arte	1
artes	1	artes	1
asistencia	1	asistencia	1
atributos	1	atributos	1
ausencia	1	ausencia	1
autonomi	1	autonomi	1
autorreflexion	1	autorreflexion	1
avanzar	1	avanzar	1
ayudantes	1	ayudantes	1
ayudantias	1	ayudantias	1
bases	1	bases	1
basica	1	basica	1
basico	1	basico	1
beneficiado	1	beneficiado	1
beneficios	1	beneficios	1
beneficiosa	1	beneficiosa	1
biendconsumo	1	biendconsumo	1
bienestarestudiante	1	bienestarestudiante	1
break	1	break	1
brechas	1	brechas	1
buenaforma	1	buenaforma	1
buenapractica	1	buenapractica	1
buenascondiciones	1	buenascondiciones	1
calificados	1	calificados	1
cambiosocial	1	cambiosocial	1
caminar	1	caminar	1
capacidad	1	capacidad	1
capacitadas	1	capacitadas	1
capacitado	1	capacitado	1
capacitar	1	capacitar	1
capaz	1	capaz	1
capital	1	capital	1
carabineros	1	carabineros	1
caracteristicas	1	caracteristicas	1
carente	1	carente	1
carga	1	carga	1
carisma	1	carisma	1
carrera	1	carrera	1
carreradocente	1	carreradocente	1
cautela	1	cautela	1
certeza	1	certeza	1
certificada	1	certificada	1
ciencias	1	ciencias	1
cientifica	1	cientifica	1
ciudadanos	1	ciudadanos	1
civico	1	civico	1
clara	1	clara	1
clasealta	1	clasealta	1
clasesocial	1	clasesocial	1
cliche	1	cliche	1
codocente	1	codocente	1
cognicion	1	cognicion	1
cognitividad	1	cognitividad	1
coherente	1	coherente	1

cohesionsocial	1	cohesionsocial	1
colaborativa	1	colaborativa	1
colaborativo	1	colaborativo	1
colectividad	1	colectividad	1
coludida	1	coludida	1
comercio	1	comercio	1
complejo	1	complejo	1
complementada	1	complementada	1
complementariedad	1	complementariedad	1
completo	1	completo	1
comprensible	1	comprensible	1
computacion	1	computacion	1
comunidadeducativa	1	comunidadeducativa	1
concientizar	1	concientizar	1
concreta	1	concreta	1
concreto	1	concreto	1
confusion	1	confusion	1
considerar	1	considerar	1
construccion	1	construccion	1
contentos	1	contentos	1
control	1	control	1
conveniente	1	conveniente	1
conversacion	1	conversacion	1
cordialidad	1	cordialidad	1
correr	1	correr	1
costos	1	costos	1
costoso	1	costoso	1
crear	1	crear	1
criticas	1	criticas	1
cualidad	1	cualidad	1
cualidades	1	cualidades	1
cualificaciones	1	cualificaciones	1
cuidado	1	cuidado	1
cultivadora	1	cultivadora	1
culum	1	culum	1
curiosidad	1	curiosidad	1
curri	1	curri	1
curricular	1	curricular	1
cursos	1	cursos	1
danzar	1	danzar	1
debil	1	debil	1
decision	1	decision	1
deficit	1	deficit	1
demanda	1	demanda	1
democratizadora	1	democratizadora	1
denigrante	1	denigrante	1
deplorable	1	deplorable	1
descubrimiento	1	descubrimiento	1
desfavorable	1	desfavorable	1
desinteres	1	desinteres	1
despreocupacion	1	despreocupacion	1
destacado	1	destacado	1
detenciones	1	detenciones	1
dialogar	1	dialogar	1
diferenciada	1	diferenciada	1
diferencias	1	diferencias	1
dignidad	1	dignidad	1
directiva	1	directiva	1

director	1	director	1
directoras	1	directoras	1
disciplinas	1	disciplinas	1
discriminacion	1	discriminacion	1
discriminadora	1	discriminadora	1
disfrute	1	disfrute	1
diversificada	1	diversificada	1
doctorado	1	doctorado	1
doctrina	1	doctrina	1
dominio	1	dominio	1
dominios	1	dominios	1
durabilidad	1	durabilidad	1
economia	1	economia	1
edfisica	1	edfisica	1
educaciones	1	educaciones	1
educado	1	educado	1
educador	1	educador	1
educarse	1	educarse	1
educativo	1	educativo	1
efectividad	1	efectividad	1
ejecutar	1	ejecutar	1
ejemplo	1	ejemplo	1
ejes	1	ejes	1
electivo	1	electivo	1
emocionados	1	emocionados	1
emocionalidad	1	emocionalidad	1
empatica	1	empatica	1
empatizar	1	empatizar	1
empe	1	empe	1
encargadosaseo	1	encargadosaseo	1
encuentas	1	encuentas	1
energia	1	energia	1
enfasis	1	enfasis	1
enriquecer	1	enriquecer	1
entendible	1	entendible	1
entendimiento	1	entendimiento	1
entretencion	1	entretencion	1
entretenida	1	entretenida	1
equipo	1	equipo	1
equipos	1	equipos	1
equitativo	1	equitativo	1
escasa	1	escasa	1
escasez	1	escasez	1
escaso	1	escaso	1
escolarizacion	1	escolarizacion	1
escribir	1	escribir	1
escucha	1	escucha	1
esencial	1	esencial	1
espacios	1	espacios	1
especialistas	1	especialistas	1
especializada	1	especializada	1
especializadas	1	especializadas	1
espíritu	1	espíritu	1
espontaneidad	1	espontaneidad	1
espontaneo	1	espontaneo	1
estable	1	estable	1
establecido	1	establecido	1
establecimientos	1	establecimientos	1

estandar	1	estandar	1
estandares	1	estandares	1
estatus	1	estatus	1
estilos	1	estilos	1
estimular	1	estimular	1
estimulos	1	estimulos	1
estres	1	estres	1
estructura	1	estructura	1
estructurada	1	estructurada	1
estudiantesorsala	1	estudiantesorsala	1
excepcional	1	excepcional	1
excesos	1	excesos	1
exigente	1	exigente	1
exito	1	exito	1
exitosa	1	exitosa	1
expectativa	1	expectativa	1
expectativas	1	expectativas	1
exploracion	1	exploracion	1
expresiva	1	expresiva	1
expresividad	1	expresividad	1
facilacceso	1	facilacceso	1
factibilidad	1	factibilidad	1
falencias	1	falencias	1
falsa	1	falsa	1
faltacompromiso	1	faltacompromiso	1
faltacriterios	1	faltacriterios	1
familias	1	familias	1
fantasia	1	fantasia	1
fascinante	1	fascinante	1
felices	1	felices	1
findiscriminacion	1	findiscriminacion	1
firmeza	1	firmeza	1
frustracion	1	frustracion	1
funcional	1	funcional	1
fundamentos	1	fundamentos	1
general	1	general	1
generar	1	generar	1
gestiones	1	gestiones	1
gramatica	1	gramatica	1
gritar	1	gritar	1
gritos	1	gritos	1
guiado	1	guiado	1
gusto	1	gusto	1
habilidad	1	habilidad	1
hechos	1	hechos	1
heterogeneo	1	heterogeneo	1
higiene	1	higiene	1
historia	1	historia	1
holi	1	holi	1
homogeneidad	1	homogeneidad	1
honestidad	1	honestidad	1
horario	1	horario	1
horas	1	horas	1
horizontalidad	1	horizontalidad	1
humana	1	humana	1
humanidades	1	humanidades	1
humanista	1	humanista	1
identidad	1	identidad	1

ilimitados	1	ilimitados	1
imagenes	1	imagenes	1
imaginacion	1	imaginacion	1
imparcialidad	1	imparcialidad	1
imperativo	1	imperativo	1
implementos	1	implementos	1
inalcanzable	1	inalcanzable	1
incitar	1	incitar	1
inclusi	1	inclusi	1
incompleta	1	incompleta	1
independencia	1	independencia	1
indicadores	1	indicadores	1
indiscriminada	1	indiscriminada	1
individualizacion	1	individualizacion	1
informacion	1	informacion	1
informado	1	informado	1
ingenio	1	ingenio	1
inherente	1	inherente	1
iniciativas	1	iniciativas	1
injusticia	1	injusticia	1
inmersion	1	inmersion	1
insercion	1	insercion	1
inspector	1	inspector	1
institucion	1	institucion	1
instituciones	1	instituciones	1
instrucciones	1	instrucciones	1
insuficiente	1	insuficiente	1
integrada	1	integrada	1
integro	1	integro	1
intelecto	1	intelecto	1
intencionalidad	1	intencionalidad	1
intercultural	1	intercultural	1
interdisciplinario	1	interdisciplinario	1
interesante	1	interesante	1
internacional	1	internacional	1
irregularidades	1	irregularidades	1
jardin	1	jardin	1
jovenes	1	jovenes	1
lapis	1	lapis	1
leer	1	leer	1
legislacion	1	legislacion	1
legitimidad	1	legitimidad	1
lejos	1	lejos	1
leyes	1	leyes	1
liceo	1	liceo	1
liceos	1	liceos	1
logica	1	logica	1
logro	1	logro	1
ludica	1	ludica	1
madura	1	madura	1
mallacurricular	1	mallacurricular	1
malo	1	malo	1
manejo	1	manejo	1
mapa	1	mapa	1
maravilla	1	maravilla	1
marcha	1	marcha	1
marchas	1	marchas	1
margenes	1	margenes	1

marketing	1	marketing	1
material	1	material	1
mayor	1	mayor	1
media	1	media	1
mediado	1	mediado	1
medicion	1	medicion	1
mediciones	1	mediciones	1
mediocre	1	mediocre	1
memorizar	1	memorizar	1
merecemos	1	merecemos	1
metacognicion	1	metacognicion	1
metodico	1	metodico	1
metodo	1	metodo	1
minutos	1	minutos	1
mixta	1	mixta	1
modulos	1	modulos	1
monitoreo	1	monitoreo	1
moral	1	moral	1
moralidad	1	moralidad	1
motor	1	motor	1
movimiento	1	movimiento	1
multidisciplinario	1	multidisciplinario	1
multiples	1	multiples	1
mundial	1	mundial	1
natural	1	natural	1
naturalidad	1	naturalidad	1
nefasta	1	nefasta	1
negocio	1	negocio	1
ni	1	ni	1
nivelada	1	nivelada	1
nobarreras	1	nobarreras	1
nocompetitiva	1	nocompetitiva	1
nodoctrina	1	nodoctrina	1
noexiste	1	noexiste	1
nogenero	1	nogenero	1
nopasara	1	nopasara	1
nosotros	1	nosotros	1
novedosos	1	novedosos	1
nueva	1	nueva	1
objetiva	1	objetiva	1
obstaculos	1	obstaculos	1
occiso	1	occiso	1
opinar	1	opinar	1
optimismo	1	optimismo	1
optimizacion	1	optimizacion	1
organizacion	1	organizacion	1
organizada	1	organizada	1
orientacion	1	orientacion	1
países	1	países	1
pancartas	1	pancartas	1
pantalla	1	pantalla	1
paradigma	1	paradigma	1
parcialidad	1	parcialidad	1
participante	1	participante	1
participar	1	participar	1
participativa	1	participativa	1
particularidad	1	particularidad	1
parvulos	1	parvulos	1

paseo	1	paseo	1
patio	1	patio	1
patios	1	patios	1
paz	1	paz	1
pedagogia	1	pedagogia	1
pedagogicas	1	pedagogicas	1
pedagogicos	1	pedagogicos	1
pensar	1	pensar	1
perfeccionado	1	perfeccionado	1
persona	1	persona	1
personal	1	personal	1
perspectiva	1	perspectiva	1
pertenencia	1	pertenencia	1
pertinencia	1	pertinencia	1
pertinente	1	pertinente	1
pesima	1	pesima	1
pilar	1	pilar	1
pilares	1	pilares	1
pintar	1	pintar	1
plenitud	1	plenitud	1
pluralismo	1	pluralismo	1
pobre	1	pobre	1
poco	1	poco	1
pocointeres	1	pocointeres	1
pocos	1	pocos	1
politicaeducativa	1	politicaeducativa	1
positivo	1	positivo	1
potencial	1	potencial	1
potencialidad	1	potencialidad	1
potenciar	1	potenciar	1
practicar	1	practicar	1
practico	1	practico	1
precariedad	1	precariedad	1
preguntas	1	preguntas	1
preocupada	1	preocupada	1
presidente	1	presidente	1
presion	1	presion	1
primordial	1	primordial	1
principio	1	principio	1
privilegio	1	privilegio	1
proactividad	1	proactividad	1
problemaactual	1	problemaactual	1
problemas	1	problemas	1
productividad	1	productividad	1
profunda	1	profunda	1
programaestudio	1	programaestudio	1
progresiva	1	progresiva	1
progresivo	1	progresivo	1
propia	1	propia	1
propicia	1	propicia	1
propicio	1	propicio	1
proponer	1	proponer	1
proposito	1	proposito	1
propuesta	1	propuesta	1
propuestas	1	propuestas	1
proteger	1	proteger	1
protesta	1	protesta	1
protestas	1	protestas	1

proyeccion	1	proyeccion	1
proyecto	1	proyecto	1
puntualidad	1	puntualidad	1
querertodofacil	1	querertodofacil	1
ramos	1	ramos	1
ranking	1	ranking	1
raros	1	raros	1
razonable	1	razonable	1
razonamiento	1	razonamiento	1
realista	1	realista	1
realizacion	1	realizacion	1
reciproca	1	reciproca	1
reciprocidad	1	reciprocidad	1
reclamos	1	reclamos	1
rectores	1	rectores	1
red	1	red	1
rededucativa	1	rededucativa	1
reflexiones	1	reflexiones	1
reflexivo	1	reflexivo	1
reforzar	1	reforzar	1
reglamentos	1	reglamentos	1
reglas	1	reglas	1
relacionhumana	1	relacionhumana	1
relevante	1	relevante	1
renovacion	1	renovacion	1
replicabilidad	1	replicabilidad	1
representativa	1	representativa	1
resolver	1	resolver	1
resolverproblemas	1	resolverproblemas	1
respuesta	1	respuesta	1
respuestas	1	respuestas	1
revolucionping	1	revolucionping	1
rural	1	rural	1
sabiduria	1	sabiduria	1
sacrificio	1	sacrificio	1
sala	1	sala	1
salas	1	salas	1
salidas	1	salidas	1
sana	1	sana	1
satisfaccion	1	satisfaccion	1
satisfactoria	1	satisfactoria	1
satisfecho	1	satisfecho	1
segregacion	1	segregacion	1
segregada	1	segregada	1
segregado	1	segregado	1
selectiva	1	selectiva	1
ser	1	ser	1
seria	1	seria	1
seriedad	1	seriedad	1
sexualidad	1	sexualidad	1
sillas	1	sillas	1
sinbarreras	1	sinbarreras	1
sinceridad	1	sinceridad	1
sinclasesocial	1	sinclasesocial	1
sindiscriminacion	1	sindiscriminacion	1
sinfronteras	1	sinfronteras	1
sinsegregacion	1	sinsegregacion	1
sinvocacion	1	sinvocacion	1

sistema	1	sistema	1
sistemas	1	sistemas	1
sobrecarga	1	sobrecarga	1
sobresalir	1	sobresalir	1
sociedadeducativa	1	sociedadeducativa	1
solucion	1	solucion	1
sonreir	1	sonreir	1
stica	1	stica	1
subjetividad	1	subjetividad	1
subjetivo	1	subjetivo	1
suficiente	1	suficiente	1
superficialidad	1	superficialidad	1
superior	1	superior	1
supervision	1	supervision	1
titulo	1	titulo	1
titulos	1	titulos	1
toma	1	toma	1
totalidad	1	totalidad	1
trabajocolaborativo	1	trabajocolaborativo	1
trabajocomunitario	1	trabajocomunitario	1
trabajos	1	trabajos	1
tranquilidad	1	tranquilidad	1
transdisciplinario	1	transdisciplinario	1
transferencia	1	transferencia	1
transformar	1	transformar	1
transparente	1	transparente	1
trascendental	1	trascendental	1
trasparencia	1	trasparencia	1
trayecto	1	trayecto	1
tutorias	1	tutorias	1
unidad	1	unidad	1
unificacion	1	unificacion	1
unificadora	1	unificadora	1
uniforme	1	uniforme	1
universidades	1	universidades	1
utopico	1	utopico	1
utp	1	utp	1
valiosa	1	valiosa	1
variabilidad	1	variabilidad	1
verdad	1	verdad	1
viajar	1	viajar	1
vidasaludable	1	vidasaludable	1
violencia	1	violencia	1
vision	1	vision	1
vital	1	vital	1
voluntario	1	voluntario	1
voz	1	voz	1
vulneracion		1	vulneracion
1			

### **Anexo 3: Respuestas de estudiantes y docentes a la pregunta abierta.**

#### **Anexo 3.1. Respuestas de las y los estudiantes:**

E1 La educación de calidad nace en la vocación de cada profesor que se prepara para educar y cambiar el futuro del país. En esto radica la calidad de enseñanza que se le entregará a los alumnos. La educación es una herramienta de poder que sirve para transformar la realidad, otorga nivel y conocimiento, haciendo a cada persona un ente importante para su cultura.

E2 La educación de calidad es un derecho de toda persona, no sólo niños. La educación hace a la sociedad. Y para que sea de calidad, se necesitan formadores con dicha característica, y además ingresos económicos para aportar información, implementos, libros, etc. para todo estudiante. Lo que siento al pensar en educación de calidad es que hay un vacío, hay falencias en el sistema educativo del país, es decir, que no sólo es un papel de los profesores.

E3 Educación de calidad es un derecho que posee cada persona sin importar edad, clase social u orígenes. La educación genera a las futuras generaciones por ende debe ser de calidad para que estas generaciones sean ideales y puedan trabajar de una manera excelente. Para que lleguen a ser de calidad los estudiantes deben poder tener acceso a todos los materiales necesarios y a los docentes adecuados para generar unos buenos conocimientos.

E4 Una educación de calidad es aquella en donde te sientes segura, donde puedes dar tu opinión libremente, donde te puedes capacitar o participar, donde existe el compromiso.

E5 La educación de calidad es el compromiso de una institución para el desarrollo o formación de nuevos y futuros docentes, entregada de una forma clara y con herramientas que nos faciliten entrar al mundo laboral. Siento que Educación de Calidad es un trabajo organizado que muchas veces no es logrado con todas las carreras de pedagogías. Creo que debe ser claramente organizado y no con "vacíos" de planificación.

E6 Educación de calidad para mí, es integrar aspectos dinámicos, innovar estrategias para que todo el alumnado adquiera conocimiento. Lo que siento al referirme a ella es curiosidad con cómo se emplea en cada establecimiento en Chile ya que para mí es fundamental conocer los propósitos de ésta y cómo hacerlos funcionar en mi actuar profesional.

E7 Educación de calidad es aquella en la cual puedes expresar sentimientos, ideas u otro tipo de cosas de manera libre y espontánea, además en donde se apliquen los conocimientos que tu realmente necesitarás a lo largo de tu vida, donde se reflejen los valores y todo los conocimientos adquiridos. El aprendizaje que se adquiera aquí debe ser acorde al nivel del estudiante y el profesor debe estar capacitado para brindar lo que sus estudiantes necesiten. Siento que es un compromiso que como país está muy al debe, que se deben buscar herramientas para mejorarla, y en donde toda la comunidad educativa debe ser partícipe de ésta.

E8 Una educación de calidad es tener objetivos de aprendizaje concretos y acordes a los niveles, como también tener docentes y estudiantes comprometidos con el aprendizaje y motivados para esta misma. Como también contenidos didácticos sin monotonía, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Siento que la educación de calidad es un proceso a largo plazo y que no se llevará a cabo sin autoridades que realmente se involucren en el proceso, ya que debes haber participado en la realidad educativa chilena para cambiarla.

E9 La educación de calidad es aquella que es impartida en los establecimientos y la cual, independiente del sector, busca brindarle al estudiante todo lo necesario para un buen desenvolverse en el ambiente educativo. Tiene como principal actor al docente y a los estudiantes, siendo el primero el fundamental protagonista, pues

con vocación, metodologías, deseos y amor por sus estudiantes es capaz de lograr sacar provecho de sus alumnos, independiente de si poseen o no necesidades educativas especiales.

E10 Para mí es una educación integral, inclusiva que busca formar ciudadanos óptimos para la sociedad de hoy en día, mediante un proceso de formación que permita adquirir conocimientos funcionales para el día a día.

E11 La educación de calidad es la base que necesita cualquier país con sus generaciones, mediante la educación formar personas y ciudadanos comprometidos con su entorno, a través de aprendizajes significativos y útiles, alejada de las prácticas rutinarias que atentan en la formación de los niños o jóvenes, esto a través de una carrera docente competente y con altos índices de calidad para el profesorado, quienes son la base del sistema.

E12 La educación de calidad considero que es una fuente básica que se les debe entregar a todas las personas que quisieron adquirirla y obviamente esta debe ser de buena calidad, refiriéndome a profesores que estén bien preparados, que tengan las herramientas suficientes para poder inculcar a los niños el querer estudiar y el querer salir adelante.

E13 Educación de calidad es la oportunidad que deberíamos tener todos los ciudadanos de una nación que nos asegure acceso a mejores oportunidades en la vida, que nos nutra de contenidos que nos sirvan para ser buenas personas y ciudadanos participativos que aportemos tanto a nuestra cultura como a otras con nuestras competencias y desarrollos adquiridos. Como estudiante de educación lo más importante es que nosotros seamos los que guíemos a las nuevas generaciones a lograr todo lo anteriormente mencionado.

E14 Es un proceso que tiene como objetivo ofrecer buena educación a los estudiantes, los contenidos que se imparten y el aprendizaje de los alumnos. Es un compromiso docente-estudiante que involucra a los colegios municipales y al Estado, debido a que este proceso necesita la fuerza y mantiene a estos establecimientos educacionales.

E15 Educación de calidad es que no se defina mis conocimientos o lo que voy a aprender por algo tan básico como el dinero. Que todos tengamos las mismas oportunidades de desarrollo intelectual, con buenas infraestructuras, con buenos docentes (preparados). Es como tan insólito sacar Historia de la formación de los estudiantes que la calidad de educación en Chile es nula.

E16 Una educación de calidad es aquella que busca entregar las herramientas necesarias para la vida y no solamente entregar un ranking dentro de un mar de colegios. Debe ser gratis y accesible para todos y todas que deseen estudiar. Debe ser inclusiva, pero no solo en el tema de necesidades educativas especiales, sino que también que sea inclusiva para todos y todas las chilenas(os) independientemente de su nivel socioeconómico. Debe ser también enfocada en la música, el arte y las emociones, entregando integridad y humanidad a los futuros ciudadanos y por sobre todo a las futuras personas que serán el producto de una educación de calidad.

E17 La calidad de educación depende en los estudiantes y los profesores iguales. Profesores necesitan pasión para enseñar bien y, además los estudiantes de verdad deben estar interesados en el tema. También la calidad de educación en Linares debe cambiar y mejorar, con la introducción de clases de gramática en inglés, y con profesores con conocimiento y pasión real para las carreras que se ofrecen.

E18 Educaición de calidad es aquella que satisface la inquietud intelectual de los estudiantes y no está limitada a los recursos (cuando no hay, especialmente) ni a la experticia del profesor, quien a veces pone techo al desarrollo de los estudiantes. El directo responsable es el estado quien debe velar mediante políticas públicas eficientes, que los profesores accedan a una formaicón actualizada y que los procesos de enseñanza formal tiendan a generar personas, ciudadanos, con espíritu crítico y reflexión, innovadores y emprendedores.

Al referirme a educación de calidad me siento deprimida, pues en mis prácticas observo inequidades educativas que se mantienen en el tiempo y que nadie resuelve porque a nadie parece importarle.

E19 Educación de calidad significa entregar a los estudiantes, por igual los valores y paradigmas necesarios para su desarrollo. La inclusión de aquellos con dificultades, ya sean económicas, de aprendizaje o lugar de procedencia.

E20 Educación de calidad para mí significa profesores dignos, con un sistema donde los profesores puedan optar a sueldos dignos, donde la educación sea igualitaria, calidad de docentes.

E21 La educación de calidad es un aprendizaje continuo y permanente, en diferentes etapas de la vida, para alcanzar metas y logros; moral y ética, mediante la transmisión de estos por personas capacitadas.

E22 La educación de calidad es un sistema que debería ser gratuito y empleado para todos los alumnos a nivel nacional, así habría más desarrollo y mejores oportunidades para conseguir una vida más digna.

E23 Educación de calidad es cuando el profesor está ahí para guiar a sus estudiantes.

E24 Educación de calidad abarca todos los aspectos que hasta hoy nuestros profesores y estudiantes no han tenido, los cuales son: educación gratuita, con profesores dedicados, y a la vez con una buena remuneración, no sólo en lo económico sino en la vida total del docente.

E25 Educación de calidad significa una gran oportunidad para mejorar la educación chilena. Que incluya las inteligencias múltiples, permitiendo que todos los estudiantes aprendan de variadas formas, no con un solo modelo estandarizado de enseñanza. Creo que la educación de calidad es posible, pero se debe capacitar a los profesores que ejercen actualmente para que sean parte de este cambio.

E26 Es un concepto que se abarca desde un inicio como un derecho, en el cual cualquier habitante debiera tener acceso, sin importar su estado sociocultural, lo que involucra que ésta se realice desde un punto de vista integral del alumno.

E27 Educación de calidad es entregar la oportunidad de obtener conocimientos a base de respeto, de que sea una educación equilibrada y que se respete tanto los derechos y deberes de un alumno como de un profesor. Calidad para mí no es cantidad, por lo que más horas de academia no implica mejores profesionales, calidad es lo que define a un buen profesor, a su apoyo tanto en lo académico como en lo personal. Educación de calidad no es solo conocimiento, es conocerse entre pares de forma profesional y relaciones emocional. No confundir el apoyo emocional con el acoso, educación de calidad es respetar.

E28 Educación de calidad es buscar lo mejor para nuestros estudiantes, velando por su desarrollo íntegro, en donde se respeten sus derechos y se tome en cuenta el bienestar del estudiante.

E29 La educación de calidad debe ser una educación libre, gratuita y con un acceso igualitario para todos. Donde todos puedan tener las mismas oportunidades. Una educación sin lucro donde prime el conocimiento por sobre el dinero.

E30 Para mí una educación de calidad significa una educación correcta e imparcial, que promueva tanto la libertad como un orden institucional que, en su conjunto, logre un nivel avanzado en los estudiantes de educación básica, media o universitaria.

E31 Educación de calidad es asegurar el mejor aprendizaje para los alumnos y que puedan tener un puesto laboral, ya que el conocimiento es forma de desarrollo en el área laboral. La educación de calidad sólo se logra si ambas partes, tanto alumnos como profesores se comprometen, motivación por parte de los alumnos (estudiantes); es una tarea muy difícil del profesor pero cuando se consigue se logrará un mejor trabajo en

equipo y hará tener el primer piso para asegurar la educación de calidad. Lo que siento es una profunda preocupación puesto que esta problemática es muy grande para poder asegurar su existencia.

E32 Educación de calidad significa una educación en donde se respete los ritmos de aprendizaje y las diferentes formas en que cada alumno de manera individual aprende. En donde los docentes que se dedican a enseñar realmente tengan vocación, dedicación, crítica y autocrítica creando nuevas formas de enseñanza basados en un aprendizaje significativo y de forma constructivista. Favorecer el aprendizaje de los alumnos más que el modo empleado por el mismo de enseñanza. De qué me sirve dar una clase magistral a mi mascota si no entenderá ni uno de lo que le digo. Más vale estimular y favorecer el aprendizaje en mis futuros alumnos.

E33 Es muy importante para el desarrollo de diferentes aspectos de nuestras vidas, ya sea espiritual, ética, moral y sobre todo para ampliar nuestros conocimientos.

E34 Significa la protección y entrega de una educación digna que vela por el entendimiento, conocimiento no sólo de materias básicas u optativas, si no que también de valores, moral y ética, de prepararnos como futuros ciudadanos responsables.

E35 Significa que todos los estudiantes puedan y tengan las condiciones para aprender contenidos significativos en un ambiente grato.

E36 Educación de calidad garantiza el aprendizaje a todos los individuos, modificando los contenidos y adaptándolos a las capacidades e intereses particulares.

E37

E38 Es aquella en la que hay un mutuo respeto entre profesor y estudiante, donde no exista una segregación entre estudiantes de distintos establecimientos. Una educación donde se respeten los derechos y opiniones de los estudiantes y a su vez tengan buenas condiciones de estudio. Lo mismo para los profesores, una educación donde tengan buenas condiciones de trabajo, donde no tengan sobreexplotación al tener que trabajar estresadamente en sus hogares.

E39

E40 Es una educación prestigiosa que debería entregarse en buenas condiciones a todos los estudiantes del país.

E41 Significa que todos tengamos el mismo acceso a los mismo métodos de aprendizaje, que sea gratis y todos podamos ser partícipes.

E42 Educación de calidad es donde tus conocimientos son aplicados y no de memoria, donde no por ser de un colegio particular tendrás mayor aprendizaje que evalúa una prueba (PSU o SIMCE), donde todos busquemos aprender, donde no se enseñe sólo cosas académicas, sino que nos enseñen nuestras emociones, compañerismo y otras cosas que estamos olvidando pero por sobre todo, estén de acuerdo con nuestras necesidades y no a todos enseñen igual, que el sistema se adapte a los estudiantes y no al revés.

E43 Es brindarle todos los recursos necesarios a los estudiantes y docentes. Que éstos se preocupen de sus alumnos y los convierta en profesionales capaces, inteligentes y lo más importante, que sean humanos.

E44 La educación de calidad es muy importante para el desarrollo del país. Es importante tener profesores de calidad porque eso asegura en cierto modo la calidad de los profesionales que vienen. Si no hay una buena base (párvulos) que es cuando los niños empiezan a desarrollar su imaginación y creatividad, no hay forma que se desarrolle más adelante. No digo que no se pueda, pero puede que cueste un poco más.

E45 Educación de calidad se relaciona con el trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes y la comunidad educativa, para promover el aprendizaje significativo en concordancia con las necesidades de cada estudiante. Además de construir instancias de reflexión, donde se considere las necesidades del docente para desarrollar su labor de manera plena y efectiva. En fin, considerar a los personajes más importantes y sus necesidades para que nada dificulte el proceso de aprendizaje.

E46 Es un concepto necesario para mejorar la educación para los estudiantes. Este concepto está enfocado al 100% en los estudiantes, en su bienestar y la efectividad de su proceso de aprendizaje. Es por esto que los docentes necesitamos incluir todos los conceptos mencionados anteriormente para asegurarnos que nuestros estudiantes reciban los contenidos de una forma eficiente, a través de la cual obtengan un aprendizaje significativo.

E47 Educación de calidad es que un profesor te enseñe cuantas veces sea necesario hasta que el estudiante aprenda. También luchar por sus derechos.

E48

E49 Para mí educación de calidad tiene que ver con un fácil acceso para todos, que nos garantice una buena educación, que ésta pueda ser gratuita para todos, sin importar las diferencias que puedan existir. Lo que siento al referirnos a ella es la injusticia y la desigualdad que existe en nuestro país, ya que no existe una igualdad de acceso para todos.

E50 La educación de calidad para mí es un tema relacionado a entregar las mismas oportunidades de recibir educación a todas las personas, sin importar sus contextos o situaciones, pero al mismo tiempo entregar una buena educación, con docentes capacitados, que inculquen diversos valores, y potencien las diversas habilidades que poseen cada uno de los niños y niñas.

E51 La educación de calidad para mí, significa un compromiso docente como prioridad y luego esto relacionado con la valorización que se tiene de la educación en una sociedad, significa entregar y recibir herramientas, competencias, habilidades y conocimientos que servirán para crecer y evolucionar como personas.

E52 Educación de calidad es aquella enseñanza que tiene como objetivo que todos los niños y niñas, independiente de su raza, situación económica, cultura, religión, etc tenga la oportunidad de aprender de forma oportuna y pertinente de acuerdo a sus características personales y que este aprendizaje sea significativo, es decir, para toda la vida. Al referirse a la educación de calidad siento que Chile aún está lejos de llegar a lograrlo, aún existe discriminación y diferencias en la educación según el colegio o liceo en el que estudias.

E53 Para mí educación de calidad es generar conocimientos a nuevos seres que se van integrando a los niveles, crear reglas, valores y generar buen ambiente educativo, adaptándose a diversas situaciones o personas. Crear estrategias de aprendizaje para lograr en el estudiante aprendizaje significativo. Ayudarlos no sólo en la parte pedagógica, ser más flexibles en los problemas personales, apoyar al niño(a) a que académicamente no baje su rendimiento. Incluir e integrar a cada uno de los niños(as) con necesidades educativas especiales, creando nuevas estructuras en el instituto educativo para que no tengan problemas en sus necesidades.

E54 La educación de calidad es brindarle a los alumnos una educación que les permita aprender de acuerdo a sus necesidades, intereses y capacidades, considerando además otros ámbitos fundamentales como el contexto, el ambiente en el que esté inserto.

E55 La educación de calidad promueve una mejora del gobierno al abarcar las necesidades e intereses de los alumnos y establecimientos, para lograr un método de enseñanza-aprendizaje óptimo, que logre el

surgimiento de profesionales y trabajadores conformes con su conocimiento y consiguiente empleabilidad a la hora de ingresar al mercado laboral. Para ello se debe lograr una mejora y preocupación desde los niveles más bajos, como es la educación inicial, hasta la educación superior. Así se creará una sociedad más conforme con los logros que se van alcanzando globalmente como país y el crecimiento laboral sería mayor y la empleabilidad se vería más satisfecha.

E56 Para mí educación de calidad es la propia esencia de la educación, el proceso de ir aprendiendo de la manera más natural, libre y significativa tanto el alumnado como docencia, ir todos constantemente aprendiendo entre todos, con comodidad y flexibilidad, sin mirar la educación como algo tedioso, ni como "algo" que sea al fin y al cabo algo natural, parte de la vida. Sin profesorado jerárquico, sin tareas a casa innecesarias, sin horarios extensos, ni evaluaciones estandarizadas, que todo sea aprendido desde la misma praxia de los alumnos y guiado/mediado por un educador. Siento pena al ver que Chile está bastante lejano a una realidad sobre la pura esencia de la educación de calidad.

E57 Desde mi perspectiva y lo aprendido en estos años "Educación de calidad" me suena a una educación gratuita de libre acceso para todos(as), en donde los docentes que la imparten sean valorados y con la mejor formación que se les pueda entregar.

E58 Para mí, "educación de calidad" significa generar un cambio en educación, o más bien en el sistema educacional, un cambio que si bien proponen superiores, recae en los docentes ya que son ellos quienes están en el aula y no quienes norman la educación. Al referirse a ello siento ilusión, quizá porque la idealizo y pienso que soy un pilar fundamental en el cambio estudiantil, pero otras veces siento que soy un mísero aporte a la educación.

E59 Una educación de calidad es transformadora. Para los educandos, una que da sentido, reflexión y crítica para la vida social. Una educación que potencia y desarrolla las habilidades de todos sin ser un ente homogeneizador. Es salud mental y emocional para los alumnos.

E60 Para mí, la educación de calidad se va a poder desde los profesores, personas que estudiaron la pedagogía y no suplentes. La educación de calidad debería ser un proceso completo en el cual el docente a parte de entregar conocimientos, debería entregarse él mismo, debería involucrarse más allá.

E61 Para mí la educación de calidad hace referencia a que nos entregan herramientas para poder vivir de buena manera, nos inculcan valores y nos aportan conocimiento para poder tener un buen futuro.

E62 La educación de calidad es aquella que asegura una base equitativa en conocimientos, valores y cultura para todas las personas. No realiza distinciones en rasgos socioeconómicos, y además logra adaptarse a los objetivos de los estudiantes y sus aspiraciones a futuro.

E63 A mi parecer la educación de calidad es un derecho al que todos debemos optar que debe ir en aumento, basado principalmente en una buena labor con sentimiento.

E64 Para mí la educación de calidad debería ser uno de los principales derechos, ya que se trata de lo mejor en la educación y que debería valorarse como tal, sobre todo en nuestro país ya que hace mucha falta y es lo más pedido.

E65 Educación de calidad es, para mí, como debería enseñarse la educación en todos los gobiernos, con el fin de crear ciudadanos dignos. Es sumamente importante tener educación de calidad.

E66 Educación de calidad, para mí, significa algo positivo pero que muchas veces está un tanto alejado de la realidad. Es igual a un sistema educativo íntegro, competente y de igualdad para cada uno de los estudiantes.

E67 Se refiere a estándares y procedimientos acordes a una realidad educativa y sus necesidades y pretensiones. Proporciona los recursos adecuados para todos los educandos, logrando resultados satisfactorios.

E68 Una educación de calidad tiene en cuenta el contexto social, estilos de aprendizaje y la formación docente. Debe fomentar la participación ciudadana y desarrollar el pensamiento crítico con contenidos significativos.

E69 Es tener profesores con vocación y motivación, pero también alumnos con ganas de aprender.

E70 Significa llevar y entregar la enseñanza de la mejor manera usando distintos métodos y estrategias para poder educar de la mejor manera.

E71 Es un concepto que múltiples veces se ha cuestionado o interpretado en mi respectiva habla de calidad indica o apunta principalmente a los recursos humanos y materiales, necesarios para el aprendizaje, es decir, docentes correctamente formados y con vocación, y por otra parte los objetos que propician y facilitan el aprendizaje, como por ejemplo pizarras, salas de computación. Para mí, conseguir una calidad en la educación implica una igualdad educativa, es decir, que tanto los recursos humanos y materiales son derechos de todos los estudiantes.

E72 Es una educación enfocada netamente en el aprendizaje de los alumnos y que dispone de todos los medios y recursos para lograr ese objetivo. Lo que siento cuando se refieren a ella es motivación y ganas de alcanzar ese tipo de educación en mi país.

E73 Es la capacidad de aprendizaje que el docente puede entregar de buena manera a su alumno (triángulo didáctico). Una información de relevancia, siendo así que el docente tiene que estar optimamente capacitado para poder enseñar, en este sentido caemos en la palabra calidad, ya que es una palabra clave en esta frase compuesta, debido a que los alumnos de Chile piden educación de calidad, siendo que ellos no hacen nada para remediarlo y ser buenos alumnos y tener buena educación por ende los profesores no pueden hacer bien el trabajo que es la enseñanza de conocimientos para poder tener un aprendizaje significativo.

E74 Significa una educación igualitaria e integradora para todos, donde tanto los profesores como los alumnos serán responsables de realizar aprendizajes significativos de manera continua, innovando en las metodologías y haciendo valer la materia del currículum para todos igual. Cabe destacar que también debe ser de oportunidades para todo tipo de ciudadano, el cual quiere participar aunque no tenga los medios necesarios.

E75 Trata de una educación para todos sin excepción, que sea de forma gratuita y que no se deba cumplir un puntaje mínimo para adquirir ya que no define tus capacidades en el área de lo que quieres o te guste. Además se basa en ofrecer estrategias basadas en la experimentación del estudiante, ya sea que él deba practicar más veces con más oportunidades de fallos sin que alguien le guíe en el proceso según esa persona quiera o sienta que es lo correcto. También que te ofrezcan todas las herramientas necesarias para realizar tus acciones, ya que en muchas ocasiones hay información que no nos compete o sirve y hay carencias de lo que nos convoca.

E76 Significa tener una buena educación específicamente en el ámbito académico. Aquí en Chile, una buena educación depende mucho del estrato social, es decir, mientras más caro sea un establecimiento educacional, mejor será y mejor educación se entregará al individuo, pero ¿qué ocurre con los establecimientos municipales? Para obtener una educación de calidad, primero es el gobierno, el estado quienes deben hacerse responsables para que esto ocurra. Tener docentes con vocaciones que involucren la motivación en los alumnos y que entreguen lo mismo en cada establecimiento, respetando, aceptando,

valorando las diferentes realidades que puedan presentarse, inmediatamente va a generar un cambio en la educación, considerado el apoyo que el estado debiese entregar.

E77 Considero que la educación de calidad se refiere al proceso de aprendizaje efectivo, es decir, una acción que considere cada ámbito o aspecto de la enseñanza de la persona con el fin de que sea duradero y significativo para ésta. Además, puede permitir que el individuo conozca lo que desea y le sirva para su proceso. Gracias a la consideración de estos aspectos, se logra también un ambiente a gusto para el individuo y así estudie en comodidad, que esto también permite que el proceso sea de calidad.

E78 Significa una necesidad vital en estos tiempo, en donde muchas veces las oportunidades se consiguen mediante aprobación de cursos o estados del aprendizaje (enseñanza básica, media y superior), más aún agregando a esto que hay múltiples casos de inequidad en la enseñanza, así como también un alto valor de deuda que se genera cuando no se cuenta con los recursos. Lo que siento es una mezcla entre decepción y esperanza, por los casos que he visto en donde la falta de educación determina la vida de las personas y esperanza de que se progrese en este ámbito.

E79 Apoyo intelectual y emocional completo, adecuado a las necesidades socio-culturales del sector trabajado. La integración de estos conocimientos por medio de propuestas estudiadas y centradas específicamente en el individuo, es decir, en su estado emocional, cognitivo y contextual, que comprenda la salud de quien recibe el apoyo, porque somos seres humanos. Siento que hablar de educación de calidad es un tema delicado, incluso angustiante, ya que implica a niños, las futuras generaciones a las cuales, si no se les otorga una educación adecuada posiblemente no tengan instancias de emprendimiento, ni de desarrollo económico, familiar, social, etcétera.

E80 Para obtener una educación de calidad se necesita que los gobiernos ayuden a promover la educación de calidad. Tener más horas de clase no significa calidad. Calidad es de lo poco, bueno. Sabiendo que los 45 minutos al día de algunas materias se aprende mejor que con 90 minutos de saturación de clases. A parte, tener profesionales con vocación que sean capaces de llegar al estudiante, emocional y significativamente, teniendo paciencia, generando conciencia y curiosidad a sus estudiantes.

E81 Para mí la educación de calidad se relaciona con los distintos niveles o comparaciones constantes en las diferentes clases sociales. Y cómo éstas acceden con mayor o menor facilidad a una educación de nivel. Al referirnos me presenta un sentimiento de impotencia y decepción de cómo las oportunidades y los estilos de vida de las personas condena sus niveles de educación y el de sus pares relacionados, por nacer pobre, tendrás una educación pobre, para morir pobre.

E82 Es una frase que busca demostrar lo bien que se pueden hacer las cosas y lo que se puede llegar a hacer. Prácticamente una utopía. La enmarcada frase, responde al hecho de que los estudiantes, en su proceso de educación, se les entregue y generen un aprendizaje de excelencia, de calidad, que cumpla a cabalidad lo que el término calidad permita. Pero en nuestros contextos ¿qué es calidad? ¿quiénes tienen calidad por aquí? Es ahí donde comienzan a aparecer las diversas repercusiones referidas a este ámbito. Todos deberíamos tener una educación de calidad, ser parte de un proceso en donde se entreguen las herramientas necesarias para poder tener un aprendizaje apto para poder aplicar en otras circunstancias de la vida. Aprender de manera significativa y cumpliendo las expectativas de una correcta educación.

E83 Significa tener docentes especialistas del área al cual se dedican, donde deben tener la vocación de enseñar los distintos contenidos de cada asignatura, ideando estrategias metodológicas para los diversos estudiantes de un establecimiento, además de contar con una infraestructura acorde a la educación que se quiere dar, donde deben contar con materiales que sean necesarios para cada contenido a desarrollar.

E84 El concepto hace referencia a un cambio constante que se realiza con el objetivo de encontrar formas significativas de entregar contenidos y de dejar a los estudiantes participar activamente de este proceso de

aprendizaje-enseñanza de modo de que son ellos los principales constructores de esto. Además de integrar diferentes habilidades y no remitirlo meramente a las actitudes matemático, científico y humanista.

E85 Mi significado sobre el término “educación de calidad” tiene que ver con que educadores ampliamente capacitados y actualizados seleccionen estrategias y metodologías para entregar de forma significativa, conocimientos útiles para que los alumnos se desarrollen de forma integral. Obviamente la educación de calidad debe ser en un contexto de igualdad de derechos y deberes.

E86 Educación de calidad es buscar propuestas, mejoras, que permitan a los estudiantes desarrollarse de la mejor manera cuando salgan de algún centro educativo. Por lo que si se tiene una enseñanza de “excelencia” se pueden ver mejoras en otros ámbitos de la vida escolar, universitaria y hasta diaria de una persona. Una buena educación abre las puertas y nuevas metas, conocimientos y tener un mayor entendimiento, no solo de información o curricular, sino que ayuda tanto y más en el diario vivir. La educación de calidad debería buscarse siempre y es algo que no se puede dejar de pensar o indagar, ya que la enseñanza se aprende día a día y por siempre hay que buscar mejoras en esta enseñanza y hacerla significativa.

E87 Educación de calidad engloba el desarrollo personal de los estudiantes referida a las áreas de mayor relevancia para su inmersión al mundo en este sentido, conceptos como inteligencia, conocimientos, contenidos, se enfocan en desarrollar personas con competencias sociales, culturales, económicas, geográficas, etc. suficientes para un desenvolvimiento íntegro en la sociedad. Lo que siento con el concepto es inspiración por las futuras generaciones y a la vez frustración por ver lo lejos que está la educación de ser realmente una educación de calidad.

E88 Es el proceso de aprendizaje que abarca el desarrollo intelectual, moral, ético, físico, y debe ser inclusivo, multicultural, para todos y todas. Que el aprendizaje que se les entregue sea 100% significativo.

E89 Es un concepto que está en boca de todos pero muy pocos saben lo que realmente significa. Para mí, el concepto de educación de calidad es independiente al tipo de establecimiento, depende más que nada de los profesores que se encuentran en él, pues somos nosotros los que transmitimos los contenidos a los estudiantes, y depende de nosotros el poder alcanzar una educación digna y de calidad.

E90 Debiese ser un verdadero derecho para todos, impartida por docentes competentes y profesionales, donde el aprendizaje sea significativo y el estudiante sea el centro y protagonista de éste, teniendo la gratuidad.

E91 Para mí es un ideal muy difícil de alcanzar, ya que la universidad te puede entregar los conocimientos, pero, siempre observando el ideal y no la realidad, o te presentan casos y soluciones pero cada estudiante es un mundo nuevo. La educación de calidad existe, pero sólo para 3 ó 4 estudiantes de un aula de 45 o más. Siempre se ha criticado la educación y se seguirá haciendo, lo cual es bueno (siempre y cuando sea constructivo y no destructivo), pero por desgracia, no se toma en cuenta la opinión de los que realmente están en el aula y sí el de los políticos que han estudiado otras carreras o nunca han pisado un aula.

E92 A una educación de calidad puede optar cualquier ser humano, sin importar la clase social de la cual venga, debe ser un derecho igualitario además de ofrecer una digna educación. Con esta herramienta uno puede crecer en todo tipo de ambientes, logrando así ser una persona con amplia experiencia. Lo que siento ante la educación de calidad: hoy en día no todas las universidades te entregan una educación de calidad, por distintos motivos. Si no posees el beneficio de tener dinero o gratuidad no tienes la posibilidad de estudiar, a menos que tengas el CAE y pagues el resto de tu vida.

E93 En base a la educación de calidad siento que es un proceso de aprendizaje que tiene como finalidad alcanzar un alto desarrollo intelectual mediante la transmisión de conocimientos y destrezas, teniendo en consideración los valores.

E94 Creo que la educación de calidad es algo súper necesario, pero difícil de conseguir por la subjetividad que ésta tiene. Esta educación traerá un futuro mejor, tiempos mejores y no como un discurso presidencial, sino que un futuro mejor enfocado el futuro como ente colectivo (los niños).

E95 Es entregar las herramientas necesarias para el aprendizaje de todos los alumnos, sin importar su cultura, política, condición, etc., teniendo que formar profesionales capacitados para esta tarea tan importante, e ir más allá en las evaluaciones y especializarse para ayudar a los alumnos en el objetivo de que el aprendizaje sea significativo. Teniendo estos elementos, nos acercamos a una educación de calidad.

E96 Para mí está relacionada con el alumno/docente, donde cada uno cumple un papel importante, pero el más relevante es el del profesor, ya que depende su vocación y compromiso los conocimientos y aprendizaje que le entregará a sus alumnos, influyendo en la calidad de la educación que está entregando. Por ejemplo, si un pedagogo ama su trabajo querrá entregar lo mejor de sí para los estudiantes, procurando siempre por su bienestar.

E97 Para mí es aquella que sea democrática, justa, que no discrimine, que piense en las diversidades del resto de las personas y que nos brinde una buena enseñanza. Lo que siento cuando se refieren a educación de calidad son sentimientos encontrados, ya que si bien siempre tratan de entregar una educación de calidad, este objetivo la mayoría de las veces no se logra.

E98 Para mí significa que todos puedan optar a ésta, sin importar el nivel económico en el que se encuentren, una educación en donde se pueda conseguir un aprendizaje significativo el cual se da de buena manera. Siento que siempre se ha hablado del tema, con protestas y de otras formas, pero aún así no se ha logrado nada concreto y siempre ha sido algo clasista.

E99 Educación de calidad es que tanto el gobierno como los profesores muestren interés en capacitarse más para dar una mejor educación, además que los alumnos de igual forma tengan interés en ir aprendiendo de distintas cosas y ser personas mejores formadas para un futuro. Es importante preguntarnos esto siendo que seremos futuros educadores que estaremos en los primeros pasos en la educación de los niños.

E100 Es aquella que forma a las personas de la mejor forma posible, sin importar su estatus social y económico, es decir que entrega igualdad de oportunidades y las competencias necesarias para que el estudiante sea lo que quiera ser y no lo que le alcance ser (PSU).

E101 La educación de calidad debería ser un derecho universal, comenzando por el amor al aprendizaje en la educación Parv. Cuando dividimos a los estudiantes, sobre todo por su nivel socioeconómico, les quitamos la oportunidad de destacarse por sus méritos y su singularidad, y a la gran mayoría le quitamos casi todas sus oportunidades de una buena enseñanza, convirtiéndolo en un privilegio.

E102 Educación de calidad significa educar con amor y alegría, por lo cual el docente debe tener vocación por su trabajo y enseñar valores a sus alumnos, como también ser un agente de cambio para formar generaciones más conscientes.

E103 Educación de calidad la podría definir como una educación gratuita y no sexista, respetando ideales y preocupándonos por el alumnado y su salud mental, adaptándose a los nuevos tiempos.

E104 Para mí es una enseñanza con libertad de aprendizaje y a su vez significativo, es una educación con docentes capacitados, con ingenio para innovar siempre y adaptando sus clases a todo tipo de estudiante.

E105 La educación de calidad, primeramente debería ser gratuita, donde cada persona tenga las posibilidades de educarse, entregando apoyo o los recursos necesarios para el correcto aprendizaje, guiándonos en las materias que nos cuestan, donde el aula de clase sea armoniosa y donde el educador(a) sea un guía en el desarrollo sin opresión y prejuicio al estudiante ni superioridad. Una educación inclusiva, libre para impartir nuestros propios conocimientos, dejar de lado la educación tradicional y de agresión, por una libre expresión.

E106 Para mí educación de calidad no es igual para todos. Solo los que pueden pagar tienen una "educación de calidad". Pero parte de ese problema que segrega, también culpa la tiene los docentes, porque trabajar en una escuela pública no hace al profesor malo, incluso él debería motivarse a levantar la calidad de ese centro de estudiantes, demostrar que un profesor con vocación puede educar con calidad.

E107 Siento que una educación de calidad es necesaria, que eso transformaría al país y que nos ayudaría a poder vivir en comunidad y a afrontar los cambios y sus transiciones de otra manera. Creo que debe ser gratis y para todos, porque somos todos quienes convivimos y no algunos, no podemos tener privilegios por sobre otros dependiendo nuestro origen.

E108 Es una necesidad de la sociedad, por el hecho de tener en el foco a las personas que configurarán la sociedad futura. Es un campo de continuo e interminable perfeccionamiento, ya que sus condiciones se van adaptando a las demandas culturales de la época.

E109 Debe concretarse para que este país sea desigual donde como conjunto podamos realizar cambios significativos e importantes.

E110 Una educación dinámica que favorezca el desarrollo de aptitudes y habilidades propias de cada alumno.

E111 Significa que se rompen paradigmas y se deja de ver la educación como un bien de consumo que hace endeudar a la población chilena.

E112 Es que sea un espacio diverso, no discriminatorio, con incentivo en cuanto a las habilidades artísticas en donde no se sexualice ni se juzgue, donde lo esencial sean las experiencias adquiridas, que sea igual de gratis en todo sentido como lo es mantener a los delincuentes en las cárceles. Una educación que motive a seguir aprendiendo de forma profesional o informal y en donde lo esencial sea el bienestar de los estudiantes.

E113 Lo que debería estipular el sistema educativo chileno, se carece de esta definición en la actualidad. Salvo un sector de la población es privilegiada con una educación de calidad, el acceso lo tienes si tienes una situación económica. Como formadores es ideal entregar todas las herramientas para que el niño construya su aprendizaje, pero no todos imparten el mismo modelo, no todos reciben las mismas oportunidades.

E114 Es capacitar a los estudiantes para que en un futuro puedan, por su propia cuenta, ejercer una profesión correctamente y, por otro lado, puedan adquirir conocimientos que le sirvan en el día a día, mediante la entrega de no solamente conocimientos sino que también valores y ayudarles a desarrollar una opinión crítica. Todo esto con paciencia y dedicación sin imponerles una gran carga académica como está sucediendo en la actualidad.

E115 Para mí es la que toma en cuenta la opinión del alumno, la potencia en sus habilidades y deja aprender libremente a elección.

E116 Para mí debe ser una educación donde los profesores fomenten el pensamiento crítico a través de la opinión y el respeto.

E117 Es aquella que contempla diferentes maneras de hacer a los alumnos a aprender, que los ayuda a sentirse motivados y que superen sus adversidades. Más allá de que si puedes o no aprendiendo, es significativo cuáles son sus ambiciones en el ámbito educativo y ver cuáles son sus aptitudes. Me siento bien al saber que los profesores se preocupan por sus alumnos para que aprendan.

E118 Para mí quiere decir que los alumnos se quedan con una parte del maestro. Se quedan con valores para futuros proyectos de vida. Educación de calidad es generar comunicación entre profesores y alumnos. Y un poco de confianza.

E119 Para mí es un derecho innegable para todos, es fundamental para el futuro de cada persona. Además que una buena educación hace un cambio para el país, un cambio favorable.

E120 Es el recibir la mejor educación posible, que los alumnos y profesores aprendan recíprocamente. Siento que debería ser impuesta para todos, sin excluir a nadie, los profesores deben enseñar por vocación y comprometerse a enseñarles a sus alumnos, como debe ser, con clases innovadoras y creativas que capten la atención del alumno.

E121 Significa más que un establecimiento bonito, si no que el poder transmitir a los niños y jóvenes la educación que corresponde de forma didáctica y divertida, que aprendan y no que sólo memoricen, además de ayudarlos y protegerlos si es necesario. La relación alumno-profesor debería ser más fuerte y confiable para ambos.

E122 Que de partida la calidad como palabra debería ser un derecho, pero como toda cosa de calidad posee un costo monetario, se limita a una escasa llegada. Pero, para mí la educación de calidad poseer acceso a un conocimiento lo más claro posible, donde se posea una eficacia en el actuar.

E123 Educación de calidad es que se cumplan los objetivos que se presentan en cada ámbito escolar, para que el desarrollo cognitivo y motriz, dependiendo del área, ayude a sus estudiantes. Para ello se debe formar buenos profesores.

E124 Educación de calidad va de la mano de la vocación de los profesores, formadores de otros profesores, por otro lado, en Chile es muy importante a la hora de obtener una educación de calidad.

E125 Es aquella en la cual no se busca concretar la mayor cantidad posible de objetivos, sino que se pueden desarrollar pocos, pero el aprendizaje es significativo, las estrategias son adecuadas a la diversidad de alumnos que hay en el aula, incluyendo a todos los alumnos con sus diferentes formas de vida, de aprender, realidad social, etc. Además, es aquella en la que se puede llegar a acuerdos y generar diálogo entre las partes involucradas. En cuanto al sentimiento que genera en mí la educación de calidad es de esperanza, ya que puedo ser parte del cambio.

E126 Es aquella en la que se piensa para todos y cada uno de los alumnos presentes en las instituciones, ofreciendo facilitadores y las herramientas necesarias para que cada persona pueda aprender, es decir, apropiarse de los conocimientos que se le entregan y no sólo memorizarlos. Ésta abarca todas las capacidades de sus estudiantes y a la vez las desarrolla. Además es necesario preparar docentes que sean conscientes de lo que significa realmente entregar una educación de calidad y en equidad para todos.

E127 Creo que se han hecho avances considerables, dentro de la educación y su calidad pero aún falta, no se tienen las mismas condiciones para todos los alumnos; gratuidad, becas, acceso a establecimientos de prestigio, por falta de dinero, etc. Por otro lado, los docentes cumplen un rol dentro de esta calidad de educación y vemos que con el tiempo un porcentaje de los docentes pierden su vocación, por lo que las clases no llegan a ser aprendizajes significativos para los alumnos.

E128 Calidad de educación es que ésta esté centrada en el aprendizaje y contenidos para los estudiantes, pero dictada de una forma lúdica.

E129 Educación de calidad es que todos los individuos de una sociedad tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, es decir, que la educación debe entregar los mismos conocimientos o contenidos a todas las personas sin distinguir por nivel socioeconómico, etnia, etc. Además, una educación de calidad se ve reflejada cuando se diversifica el currículum con el fin de adecuarlo a las características de los estudiantes, para asegurarse que todos tengan o puedan acceder al aprendizaje. Por otra parte, el lugar donde se realizan las clases debe ser óptimo y además debe existir un clima enriquecedor para el proceso enseñanza-aprendizaje.

E130 Es una educación donde se valora la diversidad, lo que conlleva a desarrollar la inclusión. Las materias son todas importantes y no se le da más importancia algunas más que a otras. Los niños tienen acceso a más de una estrategia para aprender, es decir, los profesores son flexibles, éstos ayudan a que el niño realice su aprendizaje por él mismo y el docente media, éste enseña a autocorregirse, a ser autónomo, a ser crítico y tener fundamentos para apoyar una idea, incentiva la autoevaluación.

E131 La educación de calidad no sólo se vincula con repaso de contenidos en áreas de Lengua, ciencias, matemáticas, etc. sino que más bien una educación de calidad se vincula en la metodología o en el cómo se imparte el conocimiento. Esto es importante ya que no todos los estudiantes aprenden y adquieren conocimiento de la misma manera, es por esto que debería haber flexibilidad y adecuaciones para los estudiantes.

E132 Es un proceso positivo que se lleva a cabo dentro de un proceso de formación de personas en la sociedad. Lo que siento al referirme a ella es que simplemente en la sociedad chilena se está trabajando para lograrla y que, por lo tanto, yo y todos los que nos estamos formando como docentes podremos ser entes de cambio y mejorar la calidad educativa.

E133 Educación de calidad es la que permite el aprendizaje en todos sus educandos, ya sea por el perfeccionamiento de sus docentes y de toda la comunidad educativa o por el financiamiento adecuado del estado, el cual debe proveer los recursos necesarios para de esta forma lograr la equidad en la educación. Me siento frustrada al pensar en ella, ya que pienso que aún nos falta mucho como país para lograr una educación de calidad.

E134 Es una educación que se basa en el respeto de la diversidad, que la escuela esté preparada para incluir a todos los estudiantes, sin exclusión alguna, valorándose lo diverso en cada ser y que ello se vea potenciado y generado por y para el aprendizaje. Asimismo, los docentes tienen vocación por su profesión y por el enseñar, ocupando estrategias diversificadas para sus estudiantes.

E135 Para mí es entregar una educación utilizando diversas estrategias de aprendizaje para lograr que toda la diversidad de estudiantes logre un aprendizaje significativo.

E136 Es poder acceder a la educación, como un derecho y deber, ya que todos los ciudadanos somos dignos de educarnos, además merecen el trato correspondiente para ello y acorde a las características de cada alumno. Siento que la educación es algo muy bonito, tener la posibilidad de poder entregar y generar cambios en la calidad de vida de los alumnos, entregándoles una enseñanza digna para ellos, de piel y carismática. Hacer lo que a uno le gusta se haga con mucho más amor y siendo empático con el resto.

E137 Es el acceso libre que por derecho tenemos todas las personas a entrar en una institución que nos entregue y permita tener una educación para nuestra formación personal. Siento un vacío sobre el tema, pero no por conocer de él, sino porque no se ve reflejado hoy en día.

E138 Para mí significa que todos y cada uno de los estudiantes tengan las mismas oportunidades, que no importe si estudia en un colegio municipal o privado. Por otro lado que se garantice el compromiso real por el futuro de los estudiantes, que el fin de la educación sea el desarrollo del ser humano en su plenitud y no como es contemplado hoy en día, como un futuro trabajador que va a seguir manteniendo el actual sistema.

E139 La educación de calidad tiene que responder a la diversidad presente en los alumnos en los contextos educativos a través de un currículum inclusivo, el cual responda a las capacidades y necesidades de los estudiantes. Siento que en el contexto educacional chileno, en general no responde a una educación de calidad, ya que los alumnos siguen integrándose a establecimientos poco inclusivos, los cuales no responden a las demandas del medio.

E140 Es una educación basada netamente en el estudiante, ya sea de cualquier edad, contemplando la universidad, ya que aunque seamos “grandes” seguimos siendo alumnos y merecemos que se tomen en cuenta nuestros intereses y ritmos de aprendizaje. Además educación de calidad por lo menos en Chile aún es un sueño por cumplir.

E141 Creo que una educación de calidad es merecida por cada persona que habita el mundo, es necesario entregar una buena enseñanza en cada instituto educacional sin tomar en cuenta el nivel socioeconómico, también cabe mencionar que la inclusión es primordial y la tolerancia fundamental. Profesores y alumnos deberían unirse cada vez para una mejor conexión dentro del aula de clases.

E142 Para mí es referirnos a un derecho que debemos tener todas las personas, ya que la educación es la clave del crecimiento. Si se pone énfasis en esto estaremos formando personas con un buen desarrollo y aptas para el mundo actual. Creo que esto debiera implantarse de forma universal, para que las personas crezcan en el ámbito académico y emocional.

E143 La educación de calidad es muy importante para la formación de una sociedad más justa y equitativa. Además es muy importante que todos los estudiantes de todo el mundo puedan recibir y adquirir conocimientos de acuerdo a su nivel, y también que estos conocimientos sean significativos y apropiados para cada estudiante.

E144 Educación de calidad no es aquella entregada e impuesta por el gobierno, sino la que brinda al docente a sus estudiantes. Hoy en día muchas personas llaman calidad a la condición en las cuales en la cual se encuentran, si bien esto es importante para la comodidad del aprendizaje, el docente es quien entrega al estudiante la calidad de la educación a través de la emoción que transmite en su enseñanza y por sobre todo que les quiere enseñar, contenido o la pasión por el contenido.

E145 Educación de calidad es recibir y/o adquirir conocimientos de parte de profesionales preparados y que dominan el tema. También pienso en unos “educadores” comprometidos, inclusivos, empáticos, entre otras cualidades para que así los alumnos se desenvuelvan en un ambiente agradable.

E146 Significa para mí que todos los estudiantes tengan la misma opción de aprender las mismas cosas, sin importar su situación económica, que los alumnos reciban exactamente lo que deben recibir y de buena manera. Siento que para tener una educación de calidad se necesitan profesores de calidad, profesores expertos en lo que hacen, profesores con vocación y pasión por enseñar, para entregar todo conocimiento a los alumnos, y ahí entonces formar de igual manera alumnos de calidad.

E147 La educación de calidad es de igual manera para todos, independiente si es de clase alta o baja, porque todos tenemos derecho a educarnos de igual manera, existiendo una educación con igualdad de derecho.

E148 Educación de calidad es cuando estamos en un lugar donde nos enseñan bien y se dedican a ello, de igual forma recibiendo el apoyo del gobierno.

E149 Educación de calidad es tener los implementos necesarios para poder desarrollar métodos y tenga la capacidad y competencia de infrentarnos a nuevos desafíos con profesionales competentes que nos incentiven a superarnos como futuros profesionales y personas.

E150 Para mí es aquella en la que los docentes demuestran pasión y empatía por lo que se está enseñando y hacia quienes se les enseña, brindando apoyo ya sea en lo académico como en lo personal, porque todo suma en el rendimiento de los estudiantes y por último es que la educación sea apta para los distintos tipos de aprendizaje y que los docentes sean expertos en el área que se desempeñan

E151 Para mí, una educación de calidad se basa en la integración a todos los alumnos, sin menospreciar sus cualidades, también en la cantidad de conocimientos que podemos, debemos integrarle a éstos, cumpliendo con sus derechos como estudiante, ofreciéndoles nuevas y buenas oportunidades, para que tengan una excelente base para llegar a la educación superior.

E152 Para mí, la educación de calidad significa abrir nuevas puertas a todos los individuos que deseen estudiar, sin importar su nivel socioeconómico, generar un poco de igualdad en este ámbito, ya que no todos poseemos los mismos recursos, pero sí debiésemos tener derecho a optar por una mejor educación, sin discriminación.

E153 Cuando se habla de educación de calidad se refiere a una enseñanza a la par para todos los alumnos con docentes capacitados, de tal manera que le entreguen lo mejor de sus conocimientos a los alumnos, justo para todos con las herramientas necesarias y en un ambiente grato donde el alumno puede desempeñar sus habilidades de buena manera.

E154 La educación de calidad va más allá de sólo traspasar conocimiento, sino que establecer una relación, enfocada en la preocupación, respeto y amor.

E155 Para mí educación de calidad consiste en preocuparse no tan sólo de los estudiantes en cuanto al ámbito académico sino que poner en práctica los valores y el sentido de la humanidad y preocuparse del educando en todo ámbito, ya sea social, emocional, etc. Es decir, conocer más personalmente a los niños. Con lo anterior se verán mejores rendimientos y a niños con motivación y deseos de aprender, lo que claramente mejorará la educación en cuanto a resultados, acompañados del bienestar del estudiante como persona.

E156 La educación de calidad no se basa en una educación gratis, tampoco en una educación liberal, por así decirlo, en donde hagan lo que te plazca, sino más bien en poder, a través de la educación, fortalecer valores, principios, adquirir conocimientos y aprendizajes significativos para mi futuro, y todo esto en un marco de unión entre todos los participantes del proceso educativo, con un ambiente agradable y motivador, en donde exista una crítica constructiva y participación tanto del enseñador como del aprendiz.

E157 Para mí es una educación donde no se hacen diferencias en cuanto a clases, a todos se les enseña lo mismo y por igual. Siento que se precisan profesores y colegios dispuestos a ofrecer este tipo de enseñanza que no discrimina clases, colores ni etnias.

E158 Significa comprometerse con la labor que se realiza en el aula, entregar amor a lo que estoy haciendo sobre todas las cosas vocación, el tema que convoca la calidad es educar y no instruir a las personas desde preescolar, hasta los que se encuentran en la universidad, para lograr que se construyan los conocimientos y no copiar y pegar en su cerebro. Cuando se entienda que todos tenemos derechos a aprender sin importar qué, no colocar barreras para excluir, todos somos parte del desarrollo y del crecimiento.

E159 La educación de calidad para mí es principalmente un conjunto de ideas bien diseñadas para llegar a cabo todos los aprendizajes de forma oportuna, no sólo es en los contenidos que se pasan sino también en los ambientes, en las interacciones, en el personal, etc.

E160 Lo que significa para mí la educación de calidad es que es importante para la adquisición de conocimientos y aprendizajes de los alumnos, donde puedan sentirse cómodos y enriquecidos con lo que aprenden. Siento que en Chile falta educación de calidad en algunos establecimientos (escuelas, jardines, etc.), ya que no todos los funcionarios se informan sobre esto. Se debería hacer capacitación y dar a conocer más este tema en los establecimientos.

E161 La educación de calidad, para mí es una oportunidad para todos y por igual, lo que significaría que niños/as que estudian en escuelas y liceos públicos tendrán la misma oportunidad de tener los mismos conocimientos que en un colegio privado, y que la distancia socioeconómica no afecte en el nivel de aprendizaje que se les entregue. Dentro de esta educación de calidad debe existir inclusión dentro de cada establecimiento.

E162 Educación de calidad es toda aquella que se entrega con igual medida para personas de bajos, medios o altos recursos. En donde los profesores trabajen por vocación a enseñar y a aprender, y por sobre todo en donde los estudiantes se sientan cómodos, acogidos y llenos de conocimiento de lo experimentado, porque la educación de calidad no se expresa con lápiz y papel, sino que se vive y se incentiva a que otro la vivan.

E163 La educación de calidad es cuando todos los niños/as, jóvenes y adultos tienen las mismas posibilidades de aprender, al referirnos a ella siento que estamos con un sistema educativo que no tiene educación de calidad, debido a las brechas sociales que existen, lo que no debería pasar, puesto que la educación es un derecho para todos/as.

E164 Para mí es aquella que se entrega de manera integral a todos los niños, niñas, jóvenes, adolescentes. La cual debe generar experiencias de aprendizaje diversas que sean significativas y que brinden las mismas oportunidades a todos y a todas, en un clima de respeto y confianza hacia el otro. Al referirnos a la educación de calidad siento que aún en nuestro país está deficiente, lo cual me genera una tristeza enorme, puesto que a pesar de los grandes avances ocurridos en la sociedad nos seguimos preocupando más de los resultados, que del proceso para generar los aprendizajes.

E165 Educación de calidad, donde se generen todo tipo de oportunidades y posibilidades para que todos los niños puedan aprender por igual, basarse en que todo será equitativo, se incluya y acepte la diversidad, donde se busquen estrategias y metodologías para que todos los niños y niñas aprendan significativamente. Se le entregue ayuda económica a los establecimientos con menos recursos, entregar materiales a los niños, etc. Para construir una sociedad en igualdad de habilidades, saberes y competencias.

E166 Una educación igualitaria en donde no se vea la diferencia en los establecimientos públicos y privados, involucrando un aprendizaje óptimo en todos los aspectos, logrando que las pruebas estandarizadas sean justas.

E167 Para mí la educación de calidad en Chile no existe, creo que se dan las oportunidades para estudiar sobre todo en educación superior, pero es algo onírico, ya que la letra chica es bastante evidente. La educación de calidad terminó enfocándose en una clase en específico. La palabra calidad, la entiendo como algo completo, que quiere llegar a entregar todas las herramientas para poder salir a la vida con todos los conocimientos, que nos entregue una amplia gama de opciones según nuestras preferencias, sobre todo en el ámbito de la educación.

E168 La educación de calidad conforma un conjunto de aspectos. Si bien la educación de calidad está estigmatizada como "saber mucho", creo que lo importante es formar al estudiante integralmente, haciendo de

él un ser humano lleno de valores, conocimientos y cultura. Siento que en este país aún es muy difícil encontrarla, ya sea en colegios particulares o privados, pues estamos erróneamente enfocados hacia otros aspectos.

E169 Tiene que ver con que sea una educación donde se respete la individualidad de los estudiantes, se respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje, que sea igualitaria para todos, que busque favorecer aprendizajes significativos para los alumnos. También tiene que ver con que los docentes tengan la vocación de enseñar, que preparen sus clases con anterioridad, y en beneficio de los alumnos. Por último, para que sea educación de calidad deben utilizarse diversas estrategias para entregar contenidos en busca de que todos los estudiantes adquieran los conocimientos.

E170 Una educación de calidad me significa la entrega de habilidades, conocimientos que resultan pertinentes a las individualidades del grupo curso, sean las características, necesidades e intereses, considerando tanto fortalezas como debilidades, además de encontrarse atingente al contexto en el cual esta educación se está entregando, buscando una alianza con conocimientos previos que lleven a aprendizajes significativos en los estudiantes.

E171 La educación de calidad debería ser un derecho para todos los individuos sin importar la situación económica, nacionalidad, etc. Que la educación nos brinde una igualdad de oportunidades para aprender ya sea conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para luego lograr ser independientes por nuestras capacidades.

E172 La educación de calidad es aquello que anhelamos tanto los docentes como estudiantes en formación para mejorar las herramientas, aprendizajes y desempeños de los ciclos educativos, todo ello en busca de formar ciudadanos y profesionales íntegros y competentes.

E173 Es importante una educación de calidad, con buenos docentes, que realmente estén preparados con los conocimientos e informados, aprendiendo constantemente y actualizados, para formar profesionales completos.

E174 La educación de calidad es aquella entregada en este caso por un docente que desea que sus alumnos entiendan y/o comprendan un contenido de forma precisa, eficiente lo que lleve a cabo una mediación correcta para generar un aprendizaje significativo a cada uno de sus alumnos.

E175 Es la que le brindamos a los niños/as de los jardines infantiles a nivel nacional, entregarle valores, principios, herramientas para que ellos puedan desenvolverse en su diario vivir. Pero lo más importante para poder entregar una verdadera educación de calidad es amar y tener vocación por esta carrera, respetando las diferencias de cada párvulo, cubriendo sus necesidades e inquietudes. Enseñar de manera más lúdica, con variedad de recursos materiales, acorde a sus intereses y gustos.

E176 Una educación de calidad siento que es igualdad en derechos de aprendizaje para todos sin importar raza, etnia. Es incluir a quienes no han tenido posibilidad de adquirir conocimientos por diferentes necesidades o capacidades diferentes.

E177 Considero una educación de calidad el modo de que en mi quehacer pedagógico se deben entregar aprendizajes con significado y trascendencia a todas las personas, niños y jóvenes de manera equitativa, ofreciendo las mismas oportunidades de desarrollo integral y holísticas a toda la comunidad.

E178 Significa un derecho que debe garantizar una amplia posibilidad de adquirir todos los conocimientos sin ninguna condición. El sentimiento que me genera al hablar de educación de calidad es alegría, optimismo y libertad.

E179 Para mí educación de calidad está ligado a la vocación y perseverancia de la persona que imparte el conocimiento, habiendo otros factores que pueden obstaculizar, pero ésta es la raíz del árbol. Para mí la educación de calidad es muy poco evidenciada en el área inicial (mi carrera), no existe latente.

E180 La educación de calidad tiene que ver con todo lo que un docente educacional pretende entregar a los alumnos, donde propicie una importancia, significado y relevancia en los aprendizajes que ellos adquieran.

E181

E182

E183

E184

E185 Una educación de calidad es cuando se le brindan las mismas oportunidades de aprendizajes a los niños y niñas, siempre respetando sus ritmos y características individuales

E186 entregar aprendizajes significativos a los párvulos, respetando sus características y necesidades, creando vínculos afectivos, e implementando planificaciones y evaluación auténtica para el nivel correspondiente

E187 Cuando me hablan de educación de calidad ,me siento desconforme con lo mucho que exigen y lo poco que entregan para llevarla a cabo, siento que los proyectos y el apoyo esta, sin embargo como sociedad no aprovechamos lo que se nos esta entregando y lo seguimos bajando y pisando sin darle la importancia que se merece.

E188 Educación de calidad es brindar experiencias de aprendizaje acorde al al rango etario e intereses de los niños y niñas, respetando sus ritmos y formas de aprendizaje, sin excluir a ninguno de los niños del nivel

E189 Para mí La educación de calidad, es esa educación la cual es integral teniendo equidad para todos los niños y niñas, en la cual influyen las interacciones pedagógicas, el ambiente de aprendizaje y la infraestructura la cual posee la institución educacional .

E190 Forma en como damos a conocer los aprendizajes a los estudiantes

E191 La educación de calidad para mí es entregar los aprendizajes a todos los niños y niñas, respetando sus características, necesidades e intereses ya que no todos aprenden de la misma manera, para entregar educación de calidad se debe ser un profesional entusiasta, que todo lo que haga sea por amor.

E192 Significa para mí un complemento de conceptos que llevan a la educación hacer sentir felices y plenos a quienes participen de ella tanto alumnos, apoderados, profesionales de la educación, en todo ámbito ya sea de infraestructura, proceso de Aprendizaje, evaluación, materiales pedagógicos, siendo inclusiva, sin brechas de discriminación y con un alto porcentaje de capacitación y perfeccionamiento de los trabajadores del area de educación

E193 La educación de calidad es muy importante en la vida diaria ya que con ella se pueden adquirir aprendizajes significativos el cual conllevan a que tanto los niños como las niñas adquieran de mejor forma una educación de calidad en la que por medio ella generen conocimientos y aprendan de mejor forma en compañía de más niños y niñas y agentes educativos que respondan a todos sus intereses en un ambiente grato en donde tengan seguridad y confianza de si mismos y de los demás que se encuentran a su alrededor.

E194 Educación que está al alcance de la población, cubriendo y apoyando las necesidades que se puedan presentar en el proceso de enseñanza - aprendizaje

E195 Un derecho que como seres humanos tenemos. Aunque para esto se necesita de buenos docentes (vocación), mejor infraestructuras y disminución en las brechas educacionales entre un nivel socioeconómico alto, medio y bajo.

E196 La educación de calidad para es que la educación que se nos entregue o entreguemos en un futuro sea enriquecedora en contenidos apropiados para la carrera a estudiar, que se apliquen estrategias y metodologías innovadoras para propiciar aprendizajes significativos para todos.

E197 Para mí la educación de calidad es mucho más que obtener buenas calificaciones, se trata de la formación de una persona íntegra que sepa afrontar la vida a partir de los desafíos que el sistema educativo proponer. Una educación que se centre en la calidad de los educandos y no en ser una fuente de ingresos que transforme el acto educativo en un negocio redondo para llenar los bolsillos de un sector pequeño de la sociedad.

E198 Para mi educación de calidad es la manera de enseñar de la mejor forma posible ya sea creando didácticas con nuestros alumnos o haciendo más creativas las clases. Esta educación debe respetar cada derecho de los alumnos como de los profesores

E199 Para mí una educación de calidad es en la cual el estudiante logra aprender al 100% la clase puesto que tiene profesores que logran enseñar los contenidos de forma correcta.

E200 Creo que ésta trata de entregar y proporcionar a los estudiantes el desarrollo más óptimo e íntegro que se pueda, para ayudarlos a desenvolverse en su entorno y con sus habilidades, creo también que este está en déficit en Chile, y también creo que este debería ser gratuito, y que el dinero no sea un impedimento para recibir una buena educación.

E201 lo que significa para mí es una educación que genere oportunidades para todos por igual y que permita progresar y tener las mismas oportunidades como cualquier otro, acción que el día de hoy no se está llevando a cabo.

E202 Al decir educación de calidad para mí, se refiere a igualdad de aprendizajes para todas las clases sociales igualdad de preparación y entrega de contenidos

E203 Que todo el colegio desde la cabeza que es el director hasta el profesor sean capaces de ayudar, estimular a la enseñanza del alumno y que sean conscientes de la situación de aquel niño para eso no se puede exceder a más de 30 alumnos por sala, si él estudiante no tiene la capacidad para aprender o no logra comprender que el profesor tenga la capacidad de ayudarlo, de no dejarlo de lado o simplemente darse por vencido, enseñar contenidos de calidad y no solo por medio de teorías sino que también por medio de prácticas y mucho mejor sería prácticas cotidianas de nuestra vida diaria, que el profesor logre ocupar diferentes medios de tecnología o ayuda visual para poder enseñar su clase, no dejar ningún punto al aire mucho menos a un niño que le cuesta en cierta forma aprender.

E204 Lo que significa para mí es que una educación de calidad es que sea de manera integral, como bien lo dice de una calidad desarrollada para que el estudiante tenga una buena educación, exista una convivencia profesional entre profesor y alumno, exista vocación por parte de los docentes para que el alumno se inserte de forma agradable a los que son las clases y el querer aprender, y que sea inclusiva, que acepten a todo niño para que todos tengan una buena educación.

E205 Educación de calidad para mí significa entregar al estudiantes todas las herramientas e implementos necesarios de aprendizaje y/o enseñanza pero solo en el aspecto académico sino que también en el ámbito humano, llegando a formar así personas humanas, con valores, virtudes, principios e ideales pero con un alto nivel de cultura que sepan desarrollarse y desenvolverse ante esta compleja sociedad.

E206 Creo que la educación de calidad es un concepto que las escuelas chilenas no tienen muy inserto, ya que el Ministerio de Educación, les propone a los docentes básicamente enseñar conceptos para que los alumnos los retengan, pero no se les enseña a practicar los conocimientos, tampoco se dedican al trato adecuado entre humanos, pues un estudiante puede tener muchos conocimientos y ser muy inteligentes, pero no tienen respeto por la gente de su alrededor, es decir, su educación no fue completa, no fue de calidad.

E207 La educación de calidad para mí es cuando al establecimiento educacional se le ayude de buena manera, y no se le excluye, en que se le ayude de cualquier manera, como también libros de calidad, ayuda psicológica a estudiantes si es necesario, se le potencie en lo que es bueno al niño.

E208 Para mí, la educación de calidad es que haya una educación sin lucro, o sea que no exista esa brecha de colegios particulares y municipales, una educación de calidad se refiere a la inclusividad sobre todo en Chile en donde necesitamos integrar a los extranjeros y que no se sientan fuera de esto. Pues también una educación de calidad se deriva a que los profesores amen lo que hacen.

E209 Para mí la educación de calidad no es cuánto aprende el niño sobre una materia, sino, que los conocimientos entregados sean honestos, íntegros de valores que le permitan al niño tener la capacidad de comprender y analizar lo que ocurre en su alrededor. Basándose también en la pasión del docente, que debe ser buena, de esta forma el niño estará cómodo en el lugar donde aprende pudiendo expresar sus ideas, y sin ser derribadas por otro. Se debe ayudar al niño en todo ámbito, tanto académico como personal.

E210 La educación de calidad para mí es respetar los tiempos de los niños, que los docentes ejerzan con vocación, una educación inclusiva, que ayude a los estudiantes que les cuesta más comprender y/o analizar los contenidos entregados, que exista variedad en la forma de enseñar respetando las diferencias.

E211 Es enseñarles a todos los alumnos por igual sin importar su diversidad

E212 Para mí la educación de calidad significa tener acceso a ella sin tener que enfrentarme a los obstáculos y barreras que puedan existir. Acceder a los contenidos curriculares de forma diversificada y de acuerdo a la etapa evolutiva en la que me encuentro. Además de recibir oportunidades de forma igualitaria con mis pares.

E213 Para mí la educación de calidad es la poder de una u otra manera guiar a los estudiantes para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje, pero no a través del condicionamiento, si no que a través del amor, que para ellos sea un agrado asistir a la escuela, colegio. También se puede hacer referencia a una educación que esté centrada en el profesor como guía más que un sábelo todo, el es quien debe guiar u adornar el conocimiento visualizando cada necesidad del grupo curso.

E214 Para mí la educación de calidad es cuando todos los seres humanos, tenemos el derecho de tener una educación digna, que todos los componentes de la educación sean un ente favorecedor y no detractor de la educación. Debe ser una educación que brinda una diversidad de aprendizajes y que sea inclusiva

E215 Para mí la educación de calidad es la que está diseñada para toda la diversidad dentro del aula, la que es pertinente al tipo de curso según su edad, nivel, cultura, etc. Para esto necesitamos a profesionales competentes que estén involucrados con la educación y con los conceptos actuales

E216 Cuando hablamos de educación de calidad, tiene que ser para todos y de fácil acceso a ella, con formación inclusiva y profesores actualizados, además sin discriminación y con currículum como corresponde o sea debe cubrir las necesidades de todos los alumnos.

E217 Es un derecho que tenemos todos los individuos de una sociedad, es la base para el desarrollo social e individual

E218 La educación de calidad es aquella que sin importar nivel socioeconómico, permite entregar educación pertinente con diversos recursos

E219 La educación de calidad, es tener una educación adecuada y justa para todos los estudiantes del país, pero si bien con educadores competentes para entregar buenas herramientas a los que lo necesitan

E220 La educación de calidad es aquella que entrega el estado, la cual posee buena enseñanza para los estudiantes, entregando los recursos necesarios para crear el propio aprendizaje

E221 Es tener una educación en donde todos y cada uno de los estudiantes se sienta con amplias posibilidades para obtener un buen aprendizaje

E222 Para mí la educación de calidad, es una educación para todos, un aprendizaje adecuado para todo los estudiantes, un aprendizaje que sea aplicado correctamente, ósea, que lo que se está enseñando sea bueno.

E223 Para mí significa que los estudiantes se sientan felices al ir a sus colegios, que se sientan protegidos y queridos, que exista la inclusión dentro del establecimiento y que esto vaya de la mano con los conocimientos que se entreguen. Lo que siento al referirme a educación de calidad, por lo menos en Chile, es que aún nos falta mucho como sociedad para llegar a este tipo de educación, a mi parecer falta un cambio de pensamiento y que los docentes estén profesionalmente capacitados para atender a todo tipo de necesidad educativa que se presente

E224 La educación de calidad para mí es una donde se entreguen no solo conocimientos de orden teórico si no también, valoricos, donde el docente no sea el que tiene el total dominio de la asignatura que imparte, sino que en conjunto con los alumnos creen un aprendizaje significativo, con un papel principal de los estudiantes como participantes y creadores de sus aprendizajes y del maestro como guía y mediador del mismo.

E225 Para mí la Educación de Calidad es aquella capaz de integrar a cualquiera sea el individuo a ella, que para todos se vuelva posible aprender y a la vez enseñar, pues la educación es una actividad de transmisión de contenido mutuo (profesor/alumno y viceversa). Este concepto debe estar acompañado de un currículo que busque la formación de un individuo integral, que sea capaz de reforzar sus habilidades para alcanzar su máximo nivel, en cualquiera sea el área que decida. Por otro lado, esta el tema económico, la educación de calidad debe ser gratuita pues los estados deben encargarse de ella con visión de futuro, pues si quieren que sus sociedades progresen deben hacer progresar a quienes formarán parte importante de esa sociedad.

E226 Asocio el término "educación de calidad" con algo relacionado al mercado y a un bien de consumo y no como un derecho. Siento que se paga para tener una educación de calidad y no debe ser así. Para mí el término correcto sería una educación de excelencia, en donde todos los niños y jóvenes tengan el derecho de una educación de excelencia sin distinguir el poder adquisitivo que se tenga.

E227 Pienso que es algo a lo que queremos llegar todos los estudiantes, a una educación donde nos enseñen cosas que nos sirvan en un futuro, que no haya limitaciones, no queremos ser seres ignorantes sino pensantes, que nos enseñen a pensar por nosotros mismos, a tener nuestra propia opinión

E228 Una educación de calidad debiese de ser aquella que despierte el interés voluntario por aprender a cada persona, creando ciudadanos íntegros a una sociedad ética y moral que no solo quiera súbditos si no que seres pensantes, críticos y autónomos.

E229 para mí la educación de calidad es un derecho que deberían tener todos los jóvenes del mundo, sin importar su clase social o de donde venga, todos tenemos el derecho de educarnos y superarnos en la vida, la educación de calidad conlleva muchas cosas más allá de lo académico también importan las características del alumno

E230 Para mí una educación de calidad busca no solamente trabajar el intelecto, que es algo fundamental, sino que busca trabajar con alumnos de una forma más integra, respetando valores e incentivando a ser una persona de progreso y ayuda en la sociedad.

E231 Para mí significa que sea una educación significativa para el alumnado, que quede en ellos para siempre y no solamente cuando estén en el colegio. Una educación que trascienda en el tiempo

E232 Es un trabajo en equipo que favorecerá al estudiante en su integralidad como persona, donde el profesor participa en el proceso como un guía u orientador, resolviendo dudas y problemas que surgen en los mismos estudiantes. Además, de un trabajo a partir de metodologías innovadoras y de interés, como el uso de la tecnología en y durante las clases... sin dejar de lado, que el interés es compartido entre profesores y estudiantes.

E233 Estar preparado correctamente para desenvolver en el aula los conocimientos adquiridos previamente, manejaos a través de una planificación estratégica a corde a lo que deseo o me corresponde enseñar.

E234 Para mi una educación de calidad, debe ser integral que se preocupe por formar personas competentes, con valores y competencias profesionales, que eduquen el ámbito intelectual, social, procedimental, afectivo y emocional. Además, la educación debe ser en base a fuentes académicas y estudios confiables, con profesores competentes que posean vocación.

E235 Para mi es la enseñanza que queda en cada uno de los estudiantes, llevar la educación a un plano más allá, es decir crear personas integrales

E236 Es un ideal alcanzable, sin embargo, se necesitan grandes esfuerzos de todos los involucrados para que se refleje en la realidad.

E237 Entregar herramientas útiles y conocimientos claros de cómo usarlas para ser una persona íntegra y profesional

E238 Es la igualdad de oportunidades para optar a una educación de un nivel que ofrezca un desarrollo integral y un proceso óptimo de enseñanza-aprendizaje

E239 Educación de calidad para mi es que entreguen conocimientos de manera correcta, respetando ritmos de aprendizaje, siendo él docentes un ejemplo de profesional y persona, pero mientras no existan docentes capaces de eso, no existirá educación de calidad

E240 Transmitir y generar conocimientos que ayudan para la vida

E241 Es un proceso a través del cual se implementan las mejores herramientas u métodos de enseñanza necesarios para que los estudiantes de un país tengan la oportunidad de crecer como persona y profesional. En donde los docentes estén capacitados para entregar los contenidos con diversas metodología para generar un aprendizaje significativo

E242 es la formacion integral del estudiante formandolo como persona en equidad de derechis y deberes

E243 Una educación de calidad significa una enseñanza trasparente que tiene como único fin lograr una mayor conciencia y mayor procesos cognitivos en los estudiantes. Mis sentimientos respecto a esto es que al menos en Chile aún es imposible de lograr de manera transparente.

E244 La educación de calidad para mí es aquella que forma niños integrales en todos los planos, seguros, autónomos, curiosos, cuestionadores, hábiles en lo que más les gusta. La educación de calidad no debe adoctrinar ni traspasar contenidos como si se estuviesen depositando en un saco

E245 Una Educación digna para todos, donde no solo se prepara conceptos para la psu (Lenge,mat,ciencias) sino que praxis para una ayuda a los niños en el futuro, donde reciclar, tener empatia,amor y otros valores sean aplicados

E246 Para mi es una educación que es para todos sin excluir a nadie. Que sea gratuita y buena

E247 Personalmente creo que esta se refiere a una educacion donde no solo se enfoque a aprender los saberes referidos a materia o competencias en cuanto al ambito de la educacion superior, mas que esto creo que va enfocada a una educacion donde el alumno forme parte y sea protagonista de la clase, asi se aseguran profesionales capacitados bajo la experiencia mas que solo por teoria.

E248 Es muy importante que la educación que impartimos sea pertinente y es de calidad aquella que abarca todos los estilos de aprendizaje

E249 Para mi significa contar con docentes calificados para la enseñanza de diversos conocimientos.

E250 La educación de calidad es recibir buenos y reales conocimientos de parte de docentes preparados y capacitados en su área

E251 Una educación completa en todo ámbito, donde se preocupen por el estudiante en todo sentido, con profesores de calidad y empaticos a los cuales se pueda recurrir con la finalidad de mejorar.

E252 La educación de calidad es entregar todas las herramientas a un estudiante para que se desarrolle plenamente, a través de valores y conocimientos impartidos por el profesor. Generar un ambiente propicio de aprendizaje normado por valores y principios.

E253 Para mí la educación de calidad la siento como la conexión perfecta entre el colegio y sus profesores con sus alumnos. Generando verdaderos lazos para así transmitir conocimientos, valores, actitudes, etc a nuestros pupilos.

E254 Significa una educación inclusiva y gratuita, donde la motivación sea tan grande por aprender que los estudiantes se transformen en seres curiosos. Siento que es una necesidad muy grande, debido a que la educación en general contempla a grupos segregados con fines en específico, sin considerar a quienes no les interesa el curso en cuestión. Es interesante saber todos los enfoques que tiene una disciplina, como si integra con otras y como se lleva a la práctica.

E255 La educación de calidad para mi es una oportunidad, en la que se le otorga igualdad de derecho a todos aquellos que quieran estudiar, partiendo por los más pequeños, que se aprenda por igual, que no haya distinción al momento de postular a un liceo o universidad, para ello se necesita profesores con vocación que no distingan entre una escuela pública o privada, que se presenten los mismos materiales y procesos de aprendizaje para los niños. Entre muchas otras cosas

E256 Una educación sin segregación, sin discriminación, gratuita, continua, flexible, donde se consideren la diversidad de realidades de los estudiantes

E257 Significa entregarle a los estudiantes todos los contenidos habilidades y procedimientos para desenvolverse en la sociedad a través de procesos donde se cuenten con los recursos necesarios, también preocupándose del docente, que esté capacitado, con una carga horaria flexible, etc

E258 Es poder entregar las herramientas necesarias para los alumnos,tomando en consideración las necesidades de estos, para así generar interés y motivación en el aprendizaje.

E259 Para mi es tener los recursos tanto materiales como inmateriales para poder educar, osea poder llegar a todos los alumnos de manera equitativa atendiendo todas sus necesidades, tomando principal atención a aquellos que tienen dificultades proporcionándoles ayuda para que el contenido que se está entregando sea recepcionado.

E260 Desde mi perspectiva una educación de calidad se basa en los aprendizajes significativos que puedan adquirir los y las estudiantes en un espacio donde estén seguros de preguntar, formular y analizar, donde a la vez los conocimientos entregados no sean limitados en bases a ideologías religiosas y políticas, y todo el estudiantado sea libre de expresar su apreciación sin miedo alguna repercusión.

E261 La educación de calidad es algo importante para poder formar personas empáticas, con las habilidades necesarias para el futuro (ya sea en la universidad o para la vida), es algo bastante escaso en la educación chilena, ya que se centran en formar pequeños productos para estudiar en la universidad (cosa que falla estrepitosamente).

E262 Educación de Calidad lo concibo actualmente como un desafío, una meta a alcanzar y que, por lo tanto, no se evidencia en el contexto nacional actual. Al alcanzar la educación de calidad, y que esta se manifieste como un concepto concreto y tangible, se demostraría mediante la calidad de buenos docentes, calidad de estudiantes, avances en las habilidades y competencias que tienen relación con la escritura, comprensión lectora y manejo de la oralidad. La educación de calidad pese a ser medida y cuantificada mediante pruebas estandarizadas, esta, al ser de calidad, no serían estos instrumentos su principal atención, sino, una calidad transversal a cualquier área educativa y socio-cultural. La educación de calidad se manifestaría también en las dinámicas sociales, la economía, los valores morales, el progreso cultural, etc.

E263 Educación que se entrega por profesores capacitados en lugares aptos para los aprendizajes y entrega de herramientas necesarias para formar a estudiantes integrales.

E264 Hacer que los aprendizajes sean conscientemente recibidos y signifiquen la adquisición de competencias que permitan adaptarnos a las distintas situaciones de la vida cotidiana y nos permitan resolver problemáticas existentes en nuestros entornos de desarrollo académico, social, político, cultural.

E265 Es la base del desarrollo a nivel país y del mundo, en busca de progreso y una mejor calidad de vida, donde podamos contribuir y ser un aporte a la sociedad.

E266 Una educación buena para cada estudiante

E267 La educación de calidad es un concepto que surge debido a nuestras falencias en el área educacional, pues toda educación debe de tener cierto grado de calidad que nos garantice el desarrollo íntegro de nuestra persona.

E268 Gratuita y que no haya beneficios solo por tener más dinero

E269 Siento que si a un árbol se le pudren las hojas es porque está malo de raíz, lo mismo con la educación, no sacan nada con hacer cambios curriculares si desde la enseñanza básica y el modo de emplearlo está mal, se debería hacer un cambio desde la raíz

E270 Es la educación que debiese entregarse a nivel mundial todos merecen una educación de calidad, debiésemos los profesores en formación luchar por este fin

E271 la educación de calidad es algo que en nuestro país no se da de muy buena forma, ya que solo es presente para la gente de alta clase social o que tienen el poder adquisitivo para costear un colegio o liceo que entregue una buena educación.

E272 Educación de calidad hace referencia a que al alumno se le entreguen las herramientas necesarias para enfrentar la realidad que le compete, independiente del estrato social en que se encuentre, además de proveer de información necesaria que lo haga ser un ciudadano como tal.

E273 Significa una educación digna, de categoría, capaces de formar estudiantes con criterio, responsables con la sociedad

E274 Es cuando se preocupa cuando el alumno aprende, y siempre es con respeto

E275 Lo que muy rara vez se ve en Chile Existe muy poca calidad en la educación

E276 Una educación que brinde a los niños y jóvenes una enseñanza integral, llena de valores y conocimientos que le ayuden a desarrollarse en la vida cotidiana

E277 La educación de calidad es aquella en el que alumnos y docentes buscan un bien común: el buen enseñar y correcto aprendizaje. Para esto se necesitan alumnos con disposición y profesores capacitados.

E278 La educación de calidad para mí; es que el docente como el alumnado deben presentar un interés y disposición a la hora de efectuar las clases, para que así se logre una educación completa, con todos los contenidos concretos y con una aula más colectiva.

E279 Para mí la educación de calidad es cuando el alumno se siente cómodo en el aula y recibe apoyo tanto en el ámbito educacional y emocional, también que se sienta motivado a aprender gracias a las didácticas utilizadas por el profesor.

E280 La educación de calidad significa tener un ambiente idóneo para facilitar el aprendizaje al igual que docentes comprometidos en la enseñanza, que saquen "lo mejor" de cada estudiante, brindando herramientas para poder llegar a trascender y ser capaces de pensar autónomamente.

E281 Es una educación que tiene un enfoque orientado a la solución eficaz de problemas que van surgiendo, por ejemplo, los sociales, y que capacita entregando las herramientas necesarias al estudiante para que adquiera un desarrollo completo e integral.

E282 Para mí significa que todos tengamos la misma educación y obtengamos grandes objetivos

E283 Una buena educación para que el niño puede aprender libremente y con las herramientas necesarias

E284 Significa entregar una enseñanza en la cual, se le otorguen medios necesarios al alumno para que si aprendizaje sea eficaz, además de que el profesor debe encargarse de apoyarlo y facilitar su aprendizaje.

E285 La educación

E286 La educación de calidad es aquella que es buena e igual para todos.

E287 Es necesaria para tener un conocimiento mínimo de lo que pasó y puede pasar, es una base para lo que viene después de salir del colegio. Debe entregar tales conocimientos que den la posibilidad de desenvolverte con cualquier persona. Y siento que en este tiempo, no se está cumpliendo.

E288 Educación de calidad significa equilibrar las bases en las que crece la sociedad, significa generar un sustrato en el que el único limitante para el crecimiento personal sean las propias expectativas y deseos de cada uno, y no su realidad socio económica. Significa también generar las bases formativas de los futuros profesores, significa un compromiso de Estado, transversal al sector político, en el que se termine con la educación mercantilista y segregadora.

E289 Educación de calidad siento que es un privilegio para algunos, siento un poco de rabia porque debido a la situación económica de las personas es la educación que pueda acceder y la calidad de esta misma

E290 Es una educación inclusiva, que todos los grupos excluidos actualmente reciban la misma calidad en educación y tengan las mismas oportunidades

E291 Es una educación dedicada a cada alumno, en donde el profesor enseña con amor, y respeta a sus alumnos y se coloca en su lugar ya que no todos aprendemos de la misma manera

E292 Un educación buena, complementaria que posea todo lo que yo necesite para el campo laboral y para la vida diria

E293 Una educación en la cual se pueda guiar al alumno libremente y de manera eficaz, al cual se le propicie las herramientas para alcanzar un nivel mayor de aprendizaje

E294 Para mi la Educacion de Calidad esta relacionada con todo el conjunto de elementos presentes a la hora de realizar el proceso educativo, con esto me refiero a el lugar donde se imparten las clases, a las tecnologias complementarias y su buen uso, a las didacticas y metodos de enseñanza variados y afines a los alumnos y a los buenos docentes y alumnos (sin la participacion y funcion de estos dos no existe la educacion de calidad)

E295 Para mi educación de calidad es una educación para todas las personas es decir accesible, de forma gratuita y esta debe ser buena para toda la comunidad desarrollando todas las capacidades del alumno.

E296 Educación de la calidad es aquella que entrega aprendizajes significativos, que se da en ambientes propicios y agradables. La cual prioriza la salud mental y física de sus estudiantes y docentes.

E297 La educación de calidad es aquella que deben de entregar una institución de manera gratuita, de forma responsable y coherente. Que ayude a todos quienes sean partícipes de esta, debe de ser igualitaria para todos. Que logre crear sujetos de derecho y pensamiento crítico, y debe ser prioridad antes todo.

E298 Para mi es cuando el docente tiene herramientas para enseñar. Docente ejerciendo una enseñanza eficaz . Alumnos interesados.

E299 Educación de calidad lo veo más por el lado de EDUCAR EN CALIDAD, que los profesores se deben preparar para enseñar a sus estudiantes y lograr un aprendizaje significativo en ellos y que a su vez motive a sus estudiantes a querer seguir estudiando y aprendiendo.

E300 la educación de calidad la veo como una educación avanzada, con contenidos buenos, confiables, con profesores especializados y capacitados en el tema, que sea lúdica, una educación valorada, que sea una enseñanza con libertad de aprendizaje.

E301 Para mi la Educación de calidad es tener un aula en dónde tanto los docentes como la materia sean de excelencia, que exista un ambiente ameno, la materia sea agradable, los docentes transmitan seguridad en lo que enseñan y apoyen a aquellos que les dificulte mas entender las materias, que existan diversidad de métodos para aprender, asegurándose de que todos reciban una enseñanza de calidad.

E302 Para mi la educación de calidad, se refiere a que todas y todos tengamos las mismas oportunidades al estudiar y que sea gratuita y sin fines de lucro, ya que por lo general siempre es mejor la educación pagada y tanto cómo esta como la no pagada debería ser buena fuente de educación

E303 Para mí, la educación de calidad significa que la entrega y recepción de información es amena, variada y disciplinada produciendo un aprendizaje significativo y un trabajo constante de tipo cotidiano de los

contenidos. Los sentimientos que me producen son pena y alegría, porque la mitad de mi enseñanza escolar fue así como lo describí, la otra parte fue demasiada disciplina al punto que sobrepasaba a la palabra misma.

E304 es una oportunidad de desarrollo integral para las personas , que debería entregarse con una calidad universal en la vocación que se ve reflejada en el amor de enseñar, que se propague mediante el cuidado que debiese tenerse en torno a la educación con respecto al estado para proporcionar lo que se requiera para construir verdaderos amantes por la educación, ya que la educación es lo que mueve al mundo e influye en las clases sociales directamente. A su vez educación de calidad y para todos.

E305 Una donde se tienen todos los recursos

E306 Es una expresión idealizada, y poco realista.

E307 Es aquella que integre a todos los estudiantes y les brinde buenas herramientas para que se desarrollen de manera correcta en la vida.

E308 Acceso sin importar la clase social a una buena educación, la cual sea igualitaria. Sin discriminación ni estandarización. La educación de calidad es un derecho y no un lucro. No es posible que solo los más adinerados puedan optar a una mejor educación.

E309 La educación de calidad es que los niños aprendan siendo felices, que la educación que les brindemos sea la correcta y que ellos capten bien la información y la pongan en práctica de manera útil, que sea para todos los niños y niñas independiente de su nivel socioeconómico

E310 Es igualdad para todos, no discrimina estratos sociales, pero para que exista debe acabarse la desigualdad económica

E311 Derecho a educarnos, si importar clase social o lugar donde vida, solo importa el conocimiento que se adquiere al momento de estudiar.

E312 Es aquella a la que todos pueden optar, a la que se enseña con los recursos necesarios

E313 Esta educación de calidad para debe ser que los profesores enseñen con vocación donde entreguen contenidos claros y que sepan explicarlos con una forma más didáctica para que los alumnos sean participe de estas y así una educación de calidad

E314 Educación de calidad, es que todos puedan acceder a ella sin necesidad de estar endeudado por muchos años, poder acceder a clases con profesores con vocación, para comprender lo que realmente se debe saber, que la entrega de contenidos sea equitativa para el que asiste a un establecimiento público y para el que va a uno privado.

E315 Capacidad de todos, ser humano, calidad y equidad, un derecho de todos.

E316 La educación de calidad, en nuestro país se basa en segregar a la población, en el sentido que sólo los más ricos tienen el privilegio de estudiar en los mejores colegios, con mejores profesores y recursos. La Ed. De Calidad, para mí es aquella educación útil, la que en realidad es de ayuda para los estudiantes.

E317 Educación para todos impartida de forma comprensiva y completa

E318 La educación de calidad para mí es aquella que garantiza el buen aprendizaje de todos los estudiantes , independiente de su cultura, religión , género y capacidades

E319 Es una educación didáctica, que sea fuerte de razonamiento para un niño o niña, dejándolo interactuar conforme las leyes de educación, mediante el se puede desarrollar intelectualmente en este proceso educativo

E320 Educación de calidad para mi es una educación que es buena, en la cual uno debería aprender todo lo que se necesita para la vida, sin excepciones.

E321 Para mi la educación de calidad es un termino que se refiere a la equidad con respecto a la educación, un apoyo constante donde lo mas importante siempre son los alumnos y por lo tanto los protagonistas de la historia. Para lograr una educación de calidad es necesario tener profesional que dedican su tiempo en una vocación tan especial como es enseñar a otro, es importante concientizar a los profesionales que su tranjo es una herramienta fundamental paea hacer el cambio y ayudar a los alumnos a educarse de manera integra y en todos los aspectos.

E322 Creo que hace referencia a la buen comprensión de lo que se está enseñando, al intento de que todos prenden los mismos contenidoS.

E323 Para mi la educacion de calidad tiene que ser sin discriminar clases sociales, como sabemos en los sectores con menos recursos existen docentes menos preparado, y no hay supervicion para mejorar, en el sector con recursos los docentes estan preparados y tienes variados mariales que hacen que el niño comprenda y mejore la educacion.

E324 Que se transmita el conocimiento adecuado de forma clara a todos los estudiantes, sin descriminar por sus cualidades o de donde proviene

E325 La educación de cáalidad es algo fundamental para la superación de las barreras en los estados, rompe los paradigmas socioeconómicos, y crea mayor competencia

E326 Tener una educación de calidad consiste en tener buenos profesionales para poder motivar al alumno sobre los contenidos y más allá de eso generar aprendizajes en cuanto a la moral y la ética . En general alumnos y profesores comprometidos con la educación con el objetivo de aprender . Para lograr alumnos competentes en la sociedad . Además debemos tener una educación igualitaria que la educación pública ya que es la deficiencia de hoy en día por la falta de recuerdos y de buenos profesionales

E327 Es una educación para todos, o que se piensa que vaya para todos, que es integral y que forma integralmente al individuo de acuerdo a un ideal, y es metodológica

E328 Entregar conocimientos válidos

E329 Todos merecemos una educacion de calidad, sin importar nuestra diferencia social, economica, etc.

E330 Para mí la educación de calidad es la capacidad que tiene un país u organización de enseñarle a niños con el fin de que aprendan y no por rendir mejor en algo. Esto se logra con entusiasmo y con la comprensión de que es por un bien propio y no por obligación dándole las mismas oportunidades a todos.

E331 Para mi la educación de calidad tiene que ver con el buen aprendizaje que logra el estudiante y la manera en la que el docente enseña y como él logra que sus alumnos desarrollen capacidades mediante el trabajo realizado tanto en el aula como fuera de este, la educación de calidad se ve referida a una educación con amplio contenido y que este sea bueno

E332 Educacion de calidad es aquella que es util, que se da de forma integral y el alumno obtiene de el un aprendizaje optimo donde no solo se ve favorecido intelectualmente sino que tambien, moralmente, y se logra desarrollar correctamente en la sociedad. Por lo demás el aprendizaje que se da, sirve para que a traves de formas de aprendizaje el capte nuevos conocimientos

E333 Para mi la educacion de calidad, debe ser la entrega de conocimientos igualitarios y equitativis para todos los estudiante independientemente del estatus social, ya que todos tenemos derecho a formarnos de la

misma forma para en un futuro poder optar a los mismo puestos de trabajo y mejoras las oportubidades para los mas necesitados.

E334 Para mi la Educacion es la forma mas efectiva que tenemos para surgir en la vida, para superarnos, para ser mejores personas, por lo tanto para alcanzar este logro debe ser de calidad, es decir, que cumpla con entregar las herramientas adecuadas, lo que realmente necesitamos para educarnos en diferentes aspectos, no solo cumplir con pruebas estandarizadas existentes en el pais si no poder desarrollarnos en la sociedad entregando aportes.

E335 La educación de calidad debe ser un bien común para todos por igual, sin distinción, ni por clase ni por raza, debe ser un beneficio del que TODOS puedan gozar, incluso y sin fines de lucro apto a todo ciudadano

E336 Para mi la educacion de la calidad lo vemos en la forma en que los contenido sean buenos y eficientes y que sea igual para todos los estudiantes

E337 Es aquella que provoca un impacto significativo en el educado, todo esto gracias a la vocación de quien lo imparte y a las oportunidades que se le brindan.

E338 Es tener una educación de manera efectiva ayudando a cada estudiante

E339 Educación de calidad es educación útil para la vida de los estudiantes, que sea de su interés, los ayude en su vida y que se entregue de una forma humanizadora. Para ser de calidad debe ser equitativa, no deben existir diferencias según sectores de la sociedad.

E340 Es un conjunto de lo que tiene que haber entre profesor y alumnos. No va sólo de la mano de uno de estos partícipes. Es poder entregar y recibir todas las competencias necesarias para valerme en mi futuro como alumno o profesional.

E341 Educacion de calidad es una educacion que se centre en el aprendizaje del alumno y sobre todo en que cada uno es diferente por lo tanto tiene diferentes formas de aprender.

E342 Educación de calidad es lograr que un individuo aprenda por amor al conocimiento y no por aprobar un ramo o una materia mecanicamente sino aprender para aplicar en la vida.

E343 Educación de calidad es una manera de entregar contenidos por parte de profesionales altamente preparados, con el fin de desarrollar en estudiantes un aprendizajes significativos en base a una especialidad desarrollada por el mismo profesional. En base a lo que siento es que en Chile hay una falta dicho profesional tanto en educación superior como en educación media y básica.

E344 Creo que lo que mas se viene a la cabeza en este momento es saber que para tener educación de calidad, nosotros, los futuros profesores debemos ser capaces de poder entregar el conocimiento optimo a nuestros alumnos, lograr un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de entregar valores y formar a personas que a futuro tengan liderazgo. (Enfocado en la carrera de Educación física)

E345 La educación de calidad debe promover el acceso universal hacia los diversos estudios que existen, ya sea escolar o superior. Muchas veces necesita también un trabajo constante entre docentes, estudiantes y redes de apoyo del estudiante, para que en conjunto haya compromiso en la educación del niño, así en conjunto se construye un pensamiento crítico, y por tanto, un estudiante reflexivo que pronto se convertirá en una persona o ciudadano democrático y participativo en la sociedad. Además, tendrá amplio conocimiento de las cosas necesarias tanto para la vida, como en conocimiento de mundo, generando así argumentos válidos para ser un buen participante en la sociedad actual.

E346 Educación de calidad, es el derecho que tenemos todos los seres humanos para adquirir conocimientos y valores, sin importar si el establecimiento es municipal o particular, todas las personas se merecen una digna educación

E347 Se refiere a entregar una educación genuina que impacte significativamente y sin discriminación social, enfocada en formar personas con real sentido valorico para la sociedad actual. Cuando se habla de educación de calidad siento que es un mero eufemismo vacío que en la realidad no se cumple, y pasa a ser solo una frase cliché, ya que no se ve reflejado al impartirse en los establecimientos.

E348 Educación de calidad es lo que deberían entregar a todos los chilenos por derecho sin discriminar las clases sociales. Teniendo en cuenta que esta educación de calidad debe ser entregada por los profesores y especialistas indicados para que ésta sea de calidad.

E349 Significa un bien con el cual nos vemos beneficiados, ya que esto asegura que nuestros conocimientos están en las mejores manos, además de que las personas que la enseñan son por lo general generadores de cambio.

E350 la educación de calidad es la enseñanza que se les otorga a los estudiantes de forma adecuada. Todo esto sin fines de lucro ni bajo la manipulación de entes privados que quieran sacar provecho más allá de el aprendizaje de todos. La educación de calidad es sin segregación de ningún tipo, integra a todos por igual

E351 La educación de calidad es el proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes teniendo como objetivo el desarrollo intelectual, moral, ético entre otros. Cuando se refieren a la educación de calidad siento una gran responsabilidad, ya que me queda muy poco tiempo por ser profesora y me pertenece hacer que mis estudiantes reciban una educación de calidad

E352 Es una educación que va más allá del currículum, con profesores comprometidos

E353 Para mí significa compromiso real por parte de los docentes como los estudiantes para poder surgir adecuadamente como sociedad

E354 Para mí significa que sea una educación buena donde se aprende de forma didáctica y donde es igualitaria

E355 Significa compromiso con y apoyo al estudiante significa caminar junto al alumno y entregarle las herramientas para enfrentarse al futuro.

E356 Una educación buena que forme a personas tanto moral como intelectualmente

E357 Una educación donde realmente se adquieran conocimientos y que está a sea accesible para todos, no solo para algunos.

E358 Para mí la educación de calidad corresponde a formar al estudiante una persona íntegra en valores, ética y moral, que sepan ejercer sus derechos en la sociedad, es aquella que brinda la oportunidad de que progresen y prosperen en tanto como su vida, como la de su país.

E359 Educación de calidad para mí significa que me entregan conocimientos de una buena manera, me educan, enseñan y aprendo de buenos docentes

E360 La educación de calidad es un derecho que debe otorgarse a todo ser humano, sin diferencia de clase social, igual para todos.

E361 Una educación de calidad es aquella que cumple con todos los estándares educacionales impuestos por el Estado. No solo los cumple si no que va mucho más allá de eso.

E362 Una educación que se adecua a las necesidades tanto del ALUMNO como del PROFESOR; a todo trabajador del establecimiento educativo de forma que haya una equidad en cuánto a la formación de cada persona y lo que necesite. Un establecimiento en el que se inculque los valores tales como el respeto, la tolerancia, etc.

E363 Para mí la educación de calidad es algo vital en cada ser humano, es un derecho y debemos preocuparnos de que todo ser sea educado de manera efectiva, para que así pueda desenvolverse de buena manera en la sociedad. Pero lamentablemente en mi país se ve insostenible tener una educación de calidad, los fondos son mal invertidos y los gobiernos (ya sea de derecha o izquierda) tienen otros intereses a la hora de manejar el país. Chile no le toma importancia al educar y a lo trascendental que es en el desarrollo del hombre.

E364 La educación de calidad es aquella que complementa al estudiante en aprendizajes de forma correcta, concreta y que al día de hoy es casi imposible de acceder a ella, por temas de problemas estudiantiles, bajo nivel educativo del profesor o negligencia del gobierno.

E365 la educación de calidad, lo veo como a lo que deberíamos aspirar en base a ciertos valores, donde cada uno de los participantes de la educación se sientan en un lugar grato para desenvolverse

E366 Sería un progreso, y a su vez una idea utópica que solo se logrará haciendo a la masa consciente.

E367 Educación de calidad, según mi parecer, tiene relación directa con lo bueno que debe ser el tipo de educación que cada estudiante merece recibir. Por ejemplo, un establecimiento adecuado y acorde a cada alumno, docentes capacitados para educar, ayudar y comprender a cada estudiante y enseñar contenido que se vaya actualizando cada cierto tiempo.

E368 La educación de calidad abarca muchos parámetros, primeramente que el estado se haga cargo de el costo de matrícula, aludiendo a una educación gratuita, profesores dispuestos a enseñar por vocación y no por dinero, pero que ese "dinero" sea justo para el profesor y no se pase a llevar la gran responsabilidad que tiene un profesor. Contenidos inclusivos, no optar por el método de enseñanza antigua, ir actualizando distintos métodos para luego desarrollarlos en el contexto actual.

E369 Siento que es un derecho humano el cual debe darse a la sociedad, es nuestra base para poder culturizarnos y llevar una mente crítica, es la misma calidad que se espera de educadores y estudiantes, el hacer que las generaciones se sientan realizadas y que logren ser personas de bien y que no sean vistos como mano de obra barata, al contrario, hacerles entender que son valiosos

E370 Educación de calidad. Para mí es un concepto grande y profundo, es algo que todos necesitamos. Debemos tener una buena educación para formar en nosotros buenas costumbres y así aportar a la sociedad y poder ayudar a otras personas

E371 Para mí, la educación de calidad significa un paso para la evolución del sistema educativo, ya que hasta el día de hoy la formación docente no es muy efectiva y no logra bien su objetivo de generar gente hábil para un futuro laboral.

E372 Para mí, la educación de calidad conforma el modelo a seguir al momento de impartir la educación. Donde cada ente educativo (tanto educadores como educandos) cumplirá sus deberes en busca de una buena convivencia y el desarrollo íntegro de cada educando. Lo que siento al referirme a ella, es un anhelo, un objetivo quizás a más largo plazo que corto, pero a fin de cuentas mi objetivo.

E373 La educación de calidad debe ser un derecho inherente para todas las personas, puesto que mediante ella los estudiantes adquieren todo tipo de conocimientos. Aunque se sabe que alcanzar la educación de calidad es complicado, ya que con ella trae muchos cambios que la sociedad no está preparada.

E374 Para mí, una educación digna para todos. Donde todos seamos protagonistas de nuestros aprendizajes, donde todos tengamos el mismo valor. Una educación donde cada individuo tenga las mismas oportunidades para surgir y cumplir sus sueños.

E375 La educación de calidad refiere para mi un hecho en el que se debe avanzar, se debe capacitar y preparar a los docentes para que puedan sobrellevar todo lo que puede ocurrir dentro de la sala de clases. Se debe enseñar a los niños a que la educación es la base de toda vida, necesitamos educación de calidad, de excelencia, para cada uno de nuestro jóvenes, niños y niñas. Necesitamos preparar a la sociedad para concebir una educación como la que, por derecho, merecen todas las personas.

E376 Para mí la Educación de Calidad concierne una educación libre de prejuicios y discriminaciones a la que todas las personas puedan acceder a la misma calidad de contenido sin importar su estrato social, ingresos económicos, etnia, género, etc. La Educación de Calidad es algo que debería asegurarse a toda la población por el sólo hecho de ser posibles educandos.

E377 Sinceramente la educación de calidad significa que todos y todas podamos obtener de manera segura, con buen material, buena estructura, buenos docentes, etc una educación sin importar las diferencias económicas, sociales y como otras más.

E378 La educación de calidad es una forma efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se cumplan los objetivos establecidos en el currículo. Además, los estudiantes no solamente aprenden a cabalidad los contenidos estipulados, sino también aprenden a vivir en paz, en un ambiente lleno de respeto entre todos los miembros del establecimiento educativo.

E379 Para mi la educación de calidad tiene que ser una enseñanza que entregue completamente y en todos aspectos, cualidades que nos sirvan para desarrollarnos en el futuro de forma igualitaria y que deje valores

E380 Para mí, educación de calidad significa igualdad de educación para todos, respeto en el aula y en el establecimientos para todas las entidades. Educación de calidad es un mundo sin egoísmo, un mundo de amor y paz para todos.

E381 Para mí al decir "Educación de calidad" de inmediato pienso en lo hermoso que sería si todos los estudiantes la tuvieran, que lo justo sería que no fuera algo a lo que pocos pueden optar por diversos motivos.

E382 Para mi significa que sea una educación buena donde se aprende de forma didáctica y donde es igualitaria

E383 Que está sea igual para todos sin discriminar estatus social, político, etc.

E384 Educación igual para todos

E385 Creo que es la utopía que se espera, tanto en los programas de estudios, los profesores, los colegios y universidades y los alumnos. Involucra tantos agentes que es una tarea difícil. Consideró que la educación de calidad global es una utopía... Pero si puede lograrse en un aula donde un profesor y sus alumnos formen un ambiente rico en enseñanza y aprendizaje.

E386 Una educación que nos haga entender lo que nos pasan

E387 Para mi la educación de calidad es un servicio que debería ser de excelencia, con buenos profesores, y con lo necesario para desarrollar a las personas.

E388 Para mi la educación de calidad es una educación que cuando es enseñada y aprendida perdura en el tiempo y no hace reflexionar sobre diversos temas mas alla del color político uno tenga es saber que todos tenemos algo que aportas y que lo nuevo no es malo solo diferente

E389 Es una educación que sea igualitaria para todas y todos.

E390 Educación de calidad es la formación integral de los estudiantes, la educación no solo debe abordar elementos cognitivos sino que también elementos sociales, emocionales ,habilidades blandas. Siento que es un ideal, lo que se pretende lograr pero aún no hay resultados acerca de si existe o no la educación de calidad.

E391 Educación de calidad para mi es los efectos positivos de la formación en la cultura.

E392 La educación de calidad es donde todos y todas las personas puedan acceder a una educación donde se encuentren incluidos entre de un grupo, donde todos y todas tengan el exceso necesario a la información de diferentes fuentes, donde el profesor no solo sea un reproductor de conocimiento, si no un profesor capaz de buscar las mejores formas para que los niños y niñas puedan aprender

E393 Para mi la educación de calidad es aquella que logra dejar huella o que entrega un aprendizaje significativo.

E394 Para mi educación de calidad es cuando el estudiante tiene un aprendizaje significativo en lo que se le enseña y no se le olvida al momento de ser evaluado

E395 La educación de calidad pretende que todos y todas las estudiantes sean capaces al momento de finalizar sus proceso de enseñanza sean personas integrales, capaces de ejercer un pensamiento crítico ante la sociedad y no solo adquirir conocimientos sino habilidades para desenvolverse en la sociedad

E396 Es un derecho que todos deberíamos tener, sacarle provecho para utilizarlo durante el transcurso de toda nuestra vida

E397 Es sinónimo de aprendizaje significativo, conocimientos útiles para el futuro, esto se logra cuando se tiene interés y se interioriza el contenido.

E398 Hace Referencia a la equidad en la educación

E399 Considero que la Educación de Calidad, en un derecho de cada individuo, que por tanto el estado de cada país debe garantizarlo para todos y de manera gratuita o al menos accesible para cada familia.

E400 La educación de calidad para mi hace referencia a aquella que apunta a la formación integral de las personas, que toma en cuenta las diversas dimensiones que los componen, que está diseñada para atender la heterogeneidad, que se preocupa de los procesos y no sólo de los resultados, que promueve el pensamiento crítico y es para todos y todas sin importar las diferencias.

E401 Educación de calidad para mi es un tipo de educación igualitaria para todos los estudiantes que este cursando en cualquier establecimiento y que sea de calidad apropiada para los estudiantes.

E402 Para mi la educación de calidad es aquella que genera un aprendizaje óptimo para el estudiante, abordando temas como la inclusión, la diversificación en el aula e incluso la equidad.

E403 La educación de calidad es aquella que educa de buena manera a los estudiantes, es decir, aquella que aborda la diversidad del aula y la que es significativa para el alumno. También, es de calidad cuando se abordan todos los contenidos necesarios para un óptimo crecimiento personal y que no queden "lagunas mentales" a medida que el niño va pasando de nivel educativo. Además responde al principio de equidad.

E404 Es una educación que deja de lado las barreras, no hay selecciones, no hay discriminación y además es inclusiva, lo enseñado será con buena disposición y cada alumno podrá acceder a ella

E405 Educación igualitaria sin importar establecimiento y el lugar de donde provenga

E406 ¿Qué es la calidad? La contingencia actual sobre educación los mismos estudiantes piden educación de calidad pero primero hay que tener claro que es la calidad. Cómo es algo complejo de definir, es difícil hablar de educación de calidad ya que cada persona tiene una visión distinta de ver esta frase. Para mí sería un trabajo en equipo donde todos nos apoyemos, desde la directiva del colegio hasta los padres de los estudiantes. Esto lo construimos entre todos.

E407 Educación de calidad para mí es mejorar la educación en todos los aspectos, es decir, en torno a los docentes y su formación como también a los métodos de enseñanza que se aplicarán con los estudiantes

E408 Es la educación que se les debe de dar a todos los estudiantes, entregando un óptimo y significativo aprendizaje

E409 Es un derecho que toda educación necesita

E410 Que todos/as podamos acceder a una educación digna para formarnos como futuros profesionales, que sean conscientes de la base o más bien el piso que le ponen a un estudiantes que está lleno de conocimientos, habilidades y virtudes. Pero siempre que este piso sea integral, y no que deje vacíos educativos en el estudiante, en sí durante toda nuestra permanencia en Educación, ya sea básica, media, jardines, universidad, Post-grado, doctorados, etc. Necesitamos a profesionales y docentes capacitados para otorgarnos esta educación.

E411 Una educación de calidad es aquella que es gratuita, accesible y pertinente con los tiempos actuales, donde cada persona pueda desarrollar al máximo sus potencialidades de manera integral, siendo la igualdad de oportunidades uno de los principales principios con el cual se trabaje, buscando siempre la equidad y el bienestar de todos los estudiantes.

E412 Educación de calidad es cuando al estudiante se le brinda una educación adecuada, conforme a todo lo que se necesita para poder formar a una persona a futuro.

E413 La educación de Calidad es lo que todos los alumnos debemos y merecemos tener, es una educación de excelencia, en donde se entregan conocimientos, valores y una serie de enseñanzas a los alumnos y alumnas, de forma que logren un aprendizaje significativo.

E414 La educación de calidad hace referencia a una buena enseñanza, en la cual se abordan diversos objetivos de aprendizajes, considerando todos los contextos del alumnado. Esta debe ser igualitaria y accesible para todos, puesto que todos tienen el derecho a recibir una educación de calidad.

E415 La educación de calidad es aquella que se entrega a todo tipo de persona sin necesidad de realizar discriminación por algún rasgo social, económico, étnico, entre otros. Es asegurar una enseñanza integral junto a un aprendizaje oportuno a todo aquel que lo requiera.

E416 La educación de calidad es algo fundamental para el desarrollo de la sociedad en general, para ser más humanos, más cultos y podamos ayudar a los demás de la forma correcta. Para que el país se pueda nutrir de la mejor forma y tener profesionales que tengan vocación y compartan sus saberes.

E417 La educación de calidad es un derecho que tiene todo ser humano de formarse tanto personalmente como cognitivamente incluyendo a todos y todas sin importar su necesidad educativa, su cultura ,etc. Que sea un acceso para todos y todas las personas con igualdad de condiciones y derechos. Y al referirme a ella me

da rabia ya que en Chile la educación de ha mejorado muy poco presentando aun fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la formación de los docentes para el futuro, pero a la vez me da esperanza de poder hacer un cambio para que exista una educación de calidad para todos y todas los/as párvulos.

E418 La educación de calidad para mi significa que todos los estudiantes puedan acceder al mismo conocimiento a través de distintas metodologías, estrategias, adaptaciones curriculares, entre otras. Dónde todos puedan ser considerados sin importar las necesidades educativas que presente el alumno, dejando de lado el impedimento físico y psicológico que posea, debe ser incluido en el currículum educativo.

E419 Una educación de calidad primeramente comienza desde la base, esa base es la Educación Parv, pero en general, es propiciar a los estudiantes una educación equitativa e inclusiva donde se debe visualizar al estudiante como un sujeto que aprende y se desarrolla de manera integral, es por eso, que como futuros docentes debemos entregarles todas las herramientas para que el niño/a pueda lograr un desarrollo óptimo.

E420 La educación de calidad es favorable para cada uno de los estudiantes, ya que ayuda a que los conocimientos lleguen de forma completa y buena para todos

E421 Educación de calidad es aquella que se encuentra con profesores que se den el tiempo para los alumnos, tengan disponibilidad, comprensión, no solamente en materiales económicos

E422 Para mi una educación de calidad es esa que te da posibilidades de realizarte como persona, por la cual no tienes que pagar para aprender y la que se obtiene además con un ambiente cómodo, de respeto y con Buenos profesores.

E423 Docentes de calidad con disposición y flexibilidad frente a innovación en experiencias de aprendizaje

E424 Educación de calidad es el derecho que todos niño y niña tiene desde cuando nacen, proceso en el cual se debe respetar a cada estudiante como un ser único y diferente fomentando la tolerancia y el respeto. La educación de calidad no la encontramos solamente en una sala de clases sino más bien, cualquier lugar es apto para aprender cuando se tiene una intención pedagógica clara y atractiva e interesante para los estudiantes.

E425 Una educación de calidad implica entregar los conocimientos determinados a un número de estudiantes de tal manera que cada uno de ellos logre aprender y atesorar el conocimiento. Considerando, a la vez, que cada niño y niña aprende de una manera diferente y que debe ser respetado.

E426 Es una mejor preocupación por los estudiantes y la preparación que ellos tienen para el futuro, además de una mejor preparación para el docente.

E427 La educación de calidad es cuando es accesible para todos los ciudadanos, porque cada uno tiene la oportunidad de elegir, asimismo debe aplicarse con igualdad junto con equidad, a todos los estudiantes. Yo siento que la educación de calidad aquí en Chile está presente solo en algunos establecimientos, otros solo buscan lucrar, y no les dan oportunidad para elegir. Por lo tanto se siente frustración y pena porque estudiar es un derecho y muchas personas en Chile no pueden estudiar.

E428 Profesores comprometidos con sus alumnos y la comunidad educativa

E429 Lo que significa para mi la educación de calidad: es llevar a cabo un proceso completo, donde este esta mediado por varios sectores, contextos sociales, familiares, emocionales y motivacionales, donde los principales factores serán el alumno y el docente (no dejando la carga solo en ambos) este proceso completo, conlleva (grosso modo) en un camino óptimo de formación integral de una persona o individuo; con ello aludo a que este logre ser consciente, reconozca la felicidad, estable emocionalmente, logre insertarse en la sociedad,

sea un aporte, todo esto a través y en paralelo dominando los conceptos disciplinares que se imparten. eso para mi es educación de calidad.

E430 Es el tipo de educacion que cualquier persona deberia obtener por derecho, de la misma forma y calidad que cualquier otra persona, y que para ello se debiera partir por los profesores en formacion.

E431 Educación de calidad es cuando el aprendizaje es adquirido por los estudiantes en una buena manera, ya sea acudiendo a la motivación que estos posean para así el aprendizaje perdure en el tiempo.

E432 Yo creo que educación de calidad es aquella que es inclusiva. También, creo que la educación debe darnos las herramientas para desarrollarnos y para moldear nuestra mente y por supuesto debe desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

E433 Es una educación que va más allá de los parametros normales, se centra en alcanzar un aprendizaje en el estudiante, promoviendo sus ganas por aprender, para así mejorar su calidad de vida y a la sociedad en general

E434 Para mi significa un espacio de aprendizaje en el cual me sienta libre de ser quien soy y pueda obtener herramientas para mi desarrollo de manera integral en conjunto con las partes que conforman los espacios educativos.

E435 Educación de calidad es aquella que permite el desarrollo del conocimiento de los alumnos, el cual es transmitido por el profesorado. El profesorado necesita tener un amplio conocimiento del tema que enseña y ser capaz de explicarlo de varias formas. Para esto es necesario que la cantidad de alumnos por sala no exceda de 20 alumnos, para así poder tener tiempo suficiente de explicar y resolver las dudas que cada alumno tenga al respecto, logrando tener un ambiente de aprendizaje.

E436 Creo que la educación de calidad es la meta que cada profesor debería querer cumplir. Muchas veces parece utópico pero es un proceso que permitiría que sin importar el estrato social todos reciban las mismas oportunidades de aprender.

E437 No existe en Chile, no podría escribir algo que no se como es o como se ve la educación de calidad.

### **Anexo 3.2. Respuestas de las y los docentes:**

D1 Corresponde al proceso de educación que se hace cargo de brindar una enseñanza diversificada que posibilita el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción de género, étnia, nivel socioeconómico, competencias de base, ritmos de aprendizaje, para posibilitar el desarrollo cognitivo e integral de cada uno de ellos.

D2 Un proceso de formación integral que pretende generar altas competencias profesionales asociadas a una disciplina, con componente personal importante.

D3 La educación de calidad es aquella que provee de oportunidades a todos los estudiantes no importando sus diferencias. En donde los docentes comprenden y transforman su trabajo día a día para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes.

D4 Para mi educación de calidad es una utopía, un sueño. Quisiera una educación antipatriarcal, antirracista, integral... pero hoy cuando se habla de educación de calidad, pareciera que sólo se enfoca en ser buena en términos académicos, mas no humanos.

D5 Proceso de formación educacional orientada al desarrollo de habilidades y comprensión de la realidad que implique al estudiante, favoreciendo la co-construcción de su saber.

D6 Formación exigente e inclusiva para desarrollar una sociedad justa. Depende en gran parte de la planificación de políticas públicas conscientes de la realidad del país.

D7 Considero que es favorecer el aprendizaje de los estudiantes respondiendo a sus características, necesidades e intereses, entregando herramientas que favorezcan su capacidad de comprender los contenidos y relacionarlos de forma significativa.

D8 La calidad debiera ser constitutiva de la educación porque sin ella, no es posible lograr su propósito que es formar profesionales integrales que contribuyan al desarrollo cultural, científico y económico de las sociedades.

D9 Educación de calidad que sea equitativa en cuanto a entender que el conocimiento es inclusivo y para todos y que requiere de recursos humanos y económicos para su desarrollo.

D10 Es el nivel superior de aprendizajes, con la mejor excelencia de enseñanza. Creo que se debe exigir más para llegar a este fin.

D11 Creo que es el resultado de una integración de muchos factores y perspectivas. En cuanto al docente, estimo como esencial que haya un diálogo con la historia o con la tradición universitaria universal (es decir, no una aplicación mecánica de teorías y métodos modernos) y, a la vez, con los aportes de las actuales perspectivas pedagógicas (didácticas, curriculum, evaluación, etc.). Sobre todo, considero esencial que la educación de calidad mantenga un equilibrio entre lo disciplinario y lo pedagógico, sin subordinar lo uno a lo otro.

D12 Es al aprendizaje contextualizado de los estudiantes, atendiendo la diversidad.

D13 Es un derecho humano que se está pasando a llevar en el actual modelo educativo, para convertirla en un negocio.

D14 La educación de calidad es aquella que se preocupa no solo del aprendizaje de contenidos sino que va más allá y prepara a los niños y niñas para los desafíos que se presentan en la vida.

D15 Compromiso de todos los "actores" del currículum con buscar la excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto implica a las autoridades, los estudiantes, los académicos, la comunidad, etc.

D16 Creo que es una construcción subjetiva, lo que cada quién considera que es una educación de calidad. También reconozco que existe una demanda en la actualidad, principalmente desde el movimiento estudiantil, por una educación de calidad, lo cual plantea una crítica al estado actual de la educación.

D17 Es la mejor educación que debemos dar a nuestros estudiantes, hacerlo consciente, con responsabilidad, compromiso y con cariño.

D18 Acceder a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos y profesores.

D19 La educación de calidad permite el desarrollo humano bajo una serie de dimensiones (interpersonal, intrapersonal, académica, cultural, etc), mediante la configuración de espacios de participación democrática vinculados al proceso de aprendizaje.

D20 Para mi la Educación por si misma conlleva actuar de la mejor forma posible respondiendo al contexto de cada uno.

D21 Es un proceso en donde deben estar involucrados todos los actores (estudiantes, académicos, administrativos, etc.) en pos de mejorar la educación para todos.

D22 Es aquella que considera al que aprende y al que enseña en una dialéctica de reciprocidad, en avanzar juntos, en los aprendizajes significativos, como también en el desarrollo de todas las potencialidades que permitan, formar mejores personas para la sociedad.

D23 Primero siento esperanza, gran responsabilidad. La educación de calidad es una consecuencia de la formación de profesores con conocimientos profundos del contenido que enseñan, comprometidos con su labor formadora, junto con buenas políticas que lo respalden.

D24 Para que la educación sea de calidad, tanto el docente como el estudiante deben estar comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos deben aspirar a que el potencial del estudiante se desarrolle al máximo. Los docentes deben disfrutar enseñando y disfrutar aprendiendo. La educación de calidad requiere de tiempo y de programas de estudio bien diseñados que no se limiten sólo a los contenidos académicos, sino que también consideren el desarrollo de habilidades blandas.

D25 Proceso de formación integral que entrega conocimiento y cultura, valorado por la sociedad.

D26 Es una educación que debe preparar al estudiante para que se pueda desenvolver en el ámbito para el cual se está formando y para la vida. Esta formación debe ser íntegra, incluyendo valores, fomentando el respeto por todas las personas, la actitud crítica, la solidaridad.

D27 Un objetivo en el que inciden múltiples factores, desde las políticas públicas hasta las concepciones de los docentes sobre el objeto de aprender. Esto último tiene una fuerte relación con la didáctica. Además, es un concepto a veces mal abordado, por ejemplo, cuando se plantea que las escuelas privadas implementan una educación de mejor calidad, cuando el punto central es el nivel socioeconómico y escolar de las familias detrás de sus alumnos. En definitiva, el referido concepto no sólo es un justo objetivo, sino también puede llegar a ser una trampa que justifica o esconde la desigualdad en la educación (y en el país). Además ¿Qué es calidad? ¿Un buen simce? No lo creo.

D28 El concepto de educación de calidad es un concepto que hasta hace poco era ajeno al campo de lo educativo y ha sido "importado" desde el neo-management. Lo asocio a las nuevas formas de control en la

gestión educativa, que reduce el proceso de educación escolar a indicadores que permitan dar cuenta de la inversión realizada por privados o por el Estado.

D29 La educación de calidad debe ser eficaz para desarrollar las competencias de cada alumno, entretenida para captar la atención de los alumnos y dinámica porque los tiempos lo exigen.

D30 Entiendo por educación de calidad, aquella que permite al sujeto desarrollar un pensamiento propio y crítico con respecto a su contexto social, a su contexto de trabajo y al interés de formación para la sociedad. Una educación de calidad entrega herramientas para comprender el mundo: conocimientos y competencias, valores y sentido. Es justa pues no distingue origen, clase o género. Es profundamente humanista y laica. Contribuye al desarrollo del proyecto personal del educando y a la mejora de la sociedad, en cuanto al desarrollo de reales democracias y al progreso justo y equitativo.

D31 La educación de calidad se define como aquella que se centra en los procedimientos metodológicos cualitativos, independiente de las disciplinas que el docente imparta. En este sentido, el traspaso de cultura de una generación a otra, pasa por las didácticas y método de evaluación microscópicos que resultan útiles para generar aprendizaje en profundidad.

D32 Un derecho que todo estado debe proporcionar. Por medio de políticas públicas, el estado asegura la formación del ciudadano, mejorando procesos, convivencia (ciudadanía), salud y desarrollo humano. A través de ella, se logra la sociedad que todos aspiramos.

D33 Educación de calidad es un concepto muy amplio que, desde todas sus perspectivas, apunta a un cambio en la labor docente desde su gestión de los aprendizajes, hasta la estandarización de ciertos procesos que aseguren el logro del resultado de esos aprendizajes.

D34 Una educación que favorece el desarrollo de capacidades humanas y profesionales, centrada en valores y que logra altos estándares en dimensiones complejas.

D35 La educación de calidad es aquella que entrega las herramientas necesarias para saber quiénes somos, con valores como solidaridad, respeto, tolerancia y sobriedad.

D36 La educación de calidad es aquella que prepara a los estudiantes para enfrentar los distintos desafíos que se les presentan dentro de la sociedad. Otorgando las mismas herramientas a todos y haciéndolos partícipes de su cultura.

D37 Educación de Calidad es una noble tarea a la cual hemos sido llamados a servir, formadores de convicción y vocación. Formar a otros para que la vida de aquellos encomendados se vaya configurando hacia nuevos horizontes.

D38 Educación de calidad, no solo pasa por el hecho de tener más horas lectivas o estar frente a un grupo de personas enseñando o que ellos estén presentes una cantidad determinada de horas. Educación de calidad debe asociarse al desempeño del docente, el cual es fundamental para entregar de la mejor manera los conocimientos y herramientas que los estudiantes necesitan. Por otra parte, factores externos también juegan un rol fundamental a la hora del desempeño tanto del estudiante como del docente, ya sean los recursos, ambiente, entre otras para poder realizar dicha labor de la mejor manera posible, siempre en beneficio del estudiante.

D39 Significa una educación que genera oportunidades para todos y todas quienes deseen acceder a ella. Que provee de las condiciones y ambientes propicios para el correcto desarrollo profesional y personal de la persona, sin discriminación alguna, donde existe transparencia y justicia tanto para los estudiantes como para la institución educativa y todos quienes forman parte de ella. Una educación que genera oportunidades, sin

discriminar el estado político y social de quienes participan de ella. En conclusión, una educación que busca el bienestar de las partes.

D40 Para mí la educación, por sí misma, conlleva actuar de la mejor forma posible, respondiendo al contexto de cada uno.

D41 Derecho.

D42 Educación integral, colaborativa, enfocada en las competencias de los estudiantes y que busque su excelencia.

D43 Me gustaría que fuese inclusiva y al alcance de todos y todas, con múltiples oportunidades.

D44 Entregar herramientas para que todos los estudiantes desarrollen sus potenciales de manera equitativa, utilizando la educación como motor de movilidad social y mejorador de la sociedad en su conjunto.

D45 Responder a los requerimientos de formación previstos para los estudiantes mediante el desarrollo de competencias adecuadas al desempeño.

D46 Una educación que genera cambio y mejora educativa, enriquecimiento de prácticas que consideran las diversidades socioculturales y los contextos locales.

D47 Para mí es facilitar experiencias de aprendizaje útiles para los estudiantes, a fin de que puedan mejorar su vida por medio de competencias que puedan contextualizar a las necesidades que distintas realidades en el tiempo les presentarán. En ello, es necesario considerar una vasta cantidad de recursos materiales, físicos, conceptuales, curriculares, evaluativos, humanos, entre otros, los que en mi opinión deben generar una sinergia en función del mejoramiento de la calidad de vida de un individuo.

D48 Para entregar educación de calidad, se requiere de académicos de excelencia y que además sepan dictar clases.

D49 Compromiso de un Estado y de una organización educativa con la participación de la familia.

D50 Desarrollo permanente del capital profesional en los docentes al servicio de los estudiantes.

D51 Es el conjunto de acciones del Estado, en orden a garantizar igualdad de acceso a experiencias de aprendizaje a todas y todos, con la finalidad de alcanzar estándares de justicia y adecuados niveles de integración social

D52 Es una abstracción que debe ser contextualizada, hay mucho escrito y poco aplicado.

D53 Significa mejorar las condiciones de acceso a la educación de todos los niños y jóvenes, en cuanto a conocimientos e infraestructura entregados en los establecimientos educacionales, que los que imparten este conocimiento tengan verdadera vocación para mejorar las condiciones, que los establecimientos no se rijan solo por indicadores, que finalmente falsean la realidad de los establecimientos, en cuanto al número de asistencias, o contenidos pasados, para no dejar de percibir algún bono económico. Y por último, que los programas sean los mismos para colegios particulares y subvencionados, de forma que no haya desigualdad en cómo los estudiantes reciben el conocimiento en cuanto a cantidad.

D54 Formar personas vinculadas con la realidad, ricas en valores que sepan dar respuesta a las necesidades del contexto donde se encuentren y sean exigentes consigo mismas en búsqueda de la excelencia, innovando, emprendiendo, usando las tecnologías para el bien común y con un claro manejo de los recursos.

D55 Considero que la frase es actualmente utilizada para referirse a cualquier cosa, o sin un sustento de fondo. Por mi parte, se trata de un asunto de importancia mayor, de acceso y de oportunidades que todos y todas debiéramos poder recibir, sin importar y sin distinguir de dónde somos, ni de qué familia venimos. Se supone que se trabaja para ello, pero por diversas razones, aún falta mucho por hacer al respecto.

D56 Una educación de calidad se basa en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los conceptos que quiere fomentar. Se basa en el constructivismo, con el alumno en el centro de su proceso de aprendizaje.

D57 Creo que educación de calidad tiene que ver con aprendizajes de excelencia, donde no sólo se aprenden contenidos, sino habilidades, actitudes y valores, que son impartidos por docentes altamente formados y que trabajan en equipo, incluyendo saberes teóricos, prácticos y académicos a sus estudiantes, pero que favorecen la co-construcción y co-creación de los saberes en conjunto.

D58 La educación de calidad es una necesidad en nuestro país, requerimos de una formación que sea pertinente a las demandas de este siglo y también las características de los jóvenes de esta época. Una educación de calidad es aquella que desarrolla la integridad del ser humano, es decir, que permite el desarrollo de competencias técnicas y también competencias emocionales.

D59 La Educación de Calidad es una garantía social que permite el desarrollo de un ciudadano pleno, involucrado con su desarrollo cívico y responsable con su entorno entre otras responsabilidades, deberes y derechos. La construcción de sociedad tiene por necesidad y responsabilidad el desarrollo de cada uno de sus ciudadanos.

D60 El derecho de educar en la igualdad y que todos tengan derecho a educarse en la forma óptima y con profesores que enseñen calidad, justicia y equidad para poder desarrollarse en el mundo actual.

D61 Es un concepto de mercado que implica una serie de demandas para las instituciones educativas y que no ha sido suficientemente socializado entre los actores. En Chile especialmente, la calidad está reducida a una serie de mediciones para los estudiantes, los docentes, los directivos, la institución en su conjunto.

D62 Considero que la educación de calidad es aquella que otorga las oportunidades para que todos los niños, niñas y adolescentes aprendan ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan entender y desarrollarse en el contexto sociocultural actual.