

# Imaginarios de los egresados sobre la calidad

*Graduates ideas regarding education quality*

Claudia Liliana Bedoya Abella\*

Presentado: 6 de julio del 2010 Aprobado: 3 de agosto del 2010

## Resumen

**Introducción:** es el interés de la investigación conocer la opinión de los egresados sobre la calidad de la formación que recibieron en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cartago, utilizando el mecanismo de los imaginarios sociales. **Metodología:** es un trabajo descriptivo, de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico, en el cual la interpretación de la realidad se realiza mediante los mecanismos de los imaginarios sociales y su código de relevancias y opacidades. **Resultados:** las relevancias y las opacidades obtenidas en el análisis de contenido, mediante la elaboración de mapas semánticos en el software Atlas ti, permitió la identificación del imaginario de los egresados desde cuatro campos semánticos que relacionan la calidad de la formación: el *hacer*, el *ser*, el *saber* y los *recursos*. **Conclusiones:** el imaginario de los egresados sobre la calidad de formación está sujeta a la concepción de competencias, lo que evidencia una asignación de responsabilidad más institucional que personal, con una imagen de formación para el desempeño laboral antes que un cambio en la forma de enriquecer su forma de observar la realidad.

**Palabras clave:** calidad, egresados, formación, imaginarios, relevancias/opacidades.

## Abstract

**Introduction:** the research focuses on the views graduates have on the quality of the training they have received at the Universidad Cooperativa de Colombia in Cartago, employing the social images mechanism. **Methodology:** descriptive, qualitative with a hermeneutic approach, where the interpretation of reality is done through the mechanisms of social imagery and opacity code relevance. **Results:** the relevance and opacity obtained in the content analysis, by means of development of semantic maps in the Atlas software allowed for the identification of graduate's ideas from four semantic fields that relate to the quality of training: *doing*, *being*, *knowledge* and *resources*. **Conclusions:** graduates' ideas on the quality of education is subject to the conception of competence, which shows an assignment of responsibility more inclined towards the institutional aspect than the personal, with an image of job training rather than viewing it as a way of enriching their view reality.

**Keywords:** graduates, imaginaries, quality, relevance/opacities, training.

Cómo citar este artículo: Bedoya Abella, C. L. (2010), "Imaginarios de los egresados sobre la calidad", en *Revista Memorias*, vol. 8, núm. 14, pp. 203-215.

\* Directora del Centro de Investigaciones. Docente de tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cartago. Magíster en Administración Económica y Financiera. Correos electrónicos: clbedoya@hotmail.com, claudia.bedoya@ucc.edu.co

## Introducción

El interés investigativo es conocer la opinión de los egresados sobre la calidad de la formación recibida en el programa de pregrado en derecho, en el marco de la normatividad institucional y gubernamental, asumiendo la concepción de egresado del Ministerio de Educación Nacional como la persona que ha cursado y aprobado satisfactoriamente todas las materias del programa académico reglamentado para una carrera o disciplina, en tanto que graduado es el egresado que, previo el cumplimiento de requisitos académicos exigidos por las instituciones, ha recibido su grado.

Para Moscovici (1979, citado en Anaya, 2002) la opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales, cuyo interés es compartido por el grupo.

La opinión propicia la utilización de conceptos, pero no es el origen de tales conceptos porque los significados que los originan provienen de las *representaciones sociales* que se confrontan en el contexto de la comunicación y la divergencia (Rodríguez, 1997, citado en Anaya, 2002). Es decir, la diferencia entre la opinión y la representación social es que esta última informa del contexto, de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes en la opinión, mientras que la opinión sólo informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados desde afuera independientemente de los actores sociales.

Los estudios de opinión se refieren a la toma de posición frente a cuestiones sociales de relevancia. En cambio, el estudio de las

representaciones sociales considera las relaciones y las interacciones sociales, pues son ellas las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas, lugares, situaciones.

Ahora bien, las representaciones sociales no son las únicas producciones mentales que tienen un origen social. Otras modalidades del pensamiento también surgen del trasfondo cultural acumulado a lo largo de la historia. Tampoco son las únicas que se forman con base en instancias sociales estructuralmente definidas y que tienen un modo de existencia social.

Otras producciones mentales de tipo social cumplen también funciones pragmático-sociales, orientando la interpretación-construcción de la realidad y guiando tanto las conductas como las relaciones sociales; una de estas producciones mentales son los imaginarios. Para Shotter (1993, citado en Pintos, 2002) los imaginarios “se construyen y deconstruyen en esos mundos informales de la doxa, de la opinión recurrente donde no median criterios de formalidad contractual”; a partir de esta relación de Shotter se encuentra el camino para conocer la opinión de los egresados a partir de los imaginarios.

En una revisión de antecedentes investigativos en el tema de *imaginarios*, la tesis doctoral *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*, de Elsa María Bocanegra Acosta (2007), se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo. En el aspecto metodológico se mostró la aplicación de diversas herramientas como la estadística, la elaboración de campos semánticos para realizar análisis de discursos y análisis de imágenes.

El trabajo sobre *Los imaginarios sociales en la Universidad*, de Napoleón Murcia (2006), muestra diferentes aproximaciones al concepto de imaginarios en las que encuentra la relación cercana a lo simbólico, como su forma de expresarse y la aplicación del código relevancia/opacidad, de Juan Luis Pintos como la forma de conocerlos.

Si se asume como camino metodológico la propuesta Pintos (2002) para el conocimiento de los imaginarios, a partir del código relevancia/opacidad se tiene un modelo operativo que se puede resumir en la construcción de cuatro referencias:

- Referencias espacio-tiempo de lo observable de los discursos de los egresados que se ubican en un eje de coordenadas.
- Referencias semánticas que se construyen priorizando significados obtenidos del análisis de contenido de los discursos de los egresados para constituir cuatro relevancias y representarlas en un modelo gráfico en forma de elipse.
- Referencias a las perspectivas de construcción de realidades para ubicar los focos y ejes que se presentan en la elipse.
- Opacidades evidenciando lo que no se ve a partir de la distinción propia del observador de la realidad que se pretende construir.

De un análisis de contenido de los discursos obtenidos en un grupo de discusión y cuatro entrevistas semiestructuradas, se obtuvo un imaginario de los egresados desde cuatro campos semánticos que relacionan la calidad de la formación en el *hacer*, el *ser*, el *saber* y los *recursos* referidos a lo que obtuvieron en la Universidad y en lo que han requerido en su desempeño profesional, dejando de lado los aspectos de formación

humana, como transformación personal y un acercamiento a la cultura universidad desde su campo de conocimiento.

### Metodología

El trabajo se enmarca como una investigación de tipo descriptivo, de la cual se desprenden otras investigaciones, entre ellas la cualitativa, en la cual, a su vez, se encuentran diferentes enfoques, entre ellos, la hermenéutica. Este enfoque permite la comprensión de la realidad social, asumida bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos muy propios (Sandoval, 1996).

La óptica hermenéutica ha construido su propia ruta, con dos significados actuales: como fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans-Georg Gadamer, y a la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas, que representa el enfoque desarrollado por Paul Ricoeur. En este enfoque la hermenéutica se define como una teoría que define las reglas que gobiernan una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto, con la aplicación del concepto de "círculo hermenéutico", que describe el movimiento entre la forma de ser el intérprete y el ser que es revelado por el texto (Sandoval, 1996).

La interpretación de la realidad para los egresados se realiza desde la perspectiva del constructivismo sistémico, mediante los mecanismos de los imaginarios sociales, estudiados desde la metodología desarrollada por Juan Luis Pintos, utilizando la codificación relevancia y opacidades. En este enfoque la

realidad se construye desde diferentes perspectivas, generando un plano de conocimiento que no incluye todo lo que se puede considerar como realidad (Pintos, 2004).

La aplicación del código relevancia/opacidad opera en dos niveles. A partir del análisis de información obtenida, se construyen relevancias expresadas en campos semánticos<sup>1</sup> y, a la vez, se observan opacidades que se evidencian por lo que no se expresa directamente.

La información se obtiene utilizando dos técnicas complementarias de tipo cualitativo: trabajo de campo, mediante un grupo de discusión, cuatro entrevistas semiestructuradas y la revisión teórica del tema. Los grupos de discusión son una técnica importante para obtener material sobre las opiniones de los participantes, porque presentan un clima de naturalidad en el cual los participantes son influidos e influyen en el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real (Mayorga, 2002).

En el análisis de información se utilizó el análisis de contenido para la identificación de los campos semánticos, siguiendo las etapas de la identificación de la población de estudio, la selección de la muestra adecuada a los intereses de la investigación, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables

cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontrados (Fernández, 2002).

A fin de buscar la complementariedad y la triangulación de técnicas, se realizó una encuesta estructurada a 60 egresados, de diferentes años y sin tener en cuenta características de edad ni sexo, esto para comprobar que las categorías que emergen en el grupo de discusión y las entrevistas se presentan en la interacción y también para revisar la aparición de nuevas categorías.

### Población y muestra

La Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cartago, funciona desde 1994 con el ofrecimiento de posgrados; a partir del 2000 oferta el programa de pregrado en Derecho, que cuenta con 139 egresados de los cuales se han graduado 81 abogados.

Una vez seleccionados de forma intencional los integrantes del grupo de discusión del programa de derecho (cuatro egresados que pertenecen a dos cohortes diferentes 2008-2009) se proponen las siguientes preguntas para iniciar la discusión:

- ¿Cuál ha sido su desarrollo en su vida profesional desde que egresó del programa?
- ¿Cómo debería ser la formación en la Universidad?

En las entrevistas semiestructuradas se inicia con la presentación de los intereses investigativos y las mismas preguntas del grupo.

### Fundamentación teórica

En este estudio de imaginarios se asume la concepción de imaginarios sociales de Juan Luis Pintos (2002) como los lugares o

<sup>1</sup> *Campo semántico*: conjunto de palabras de la misma categoría gramatical que comparten un núcleo de significación común, aunque tengan lexemas diferentes. *Tenis, natación, fútbol, esgrima...* constituyen un campo semántico (deportes), porque en su definición hay un rasgo común: son deportes; el campo semántico de *vías* está formado por: *vía, calle, carretera, camino, senda, autopista*, etc. (todas ellas comparten el significado "lugar para transitar").

Un campo semántico es un conjunto de palabras de la misma categoría que posee un núcleo de significación común (sema compartido) y se diferencia por una serie de rasgos o semas distinguidores ([www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com)).

ámbitos de creación de *imágenes con sentido* que permiten acceder a la interpretación de lo social en los lugares de lectura y *codificación/decodificación* de los mensajes socialmente relevantes y construir esquemas que permiten configurar/deformar la *plausibilidad* de los fenómenos sociales y las representaciones concretas hacia las que se orienta la referencialidad social; con la *función de* proveer a determinados fenómenos sociales de una consistencia especial que se suele denominar *realidad contrapuesto a lo ficticio o lo aparente*.

La propuesta metodológica de Pintos (1990, citado en Amar, 2003) se basa en la diferenciación que hacen los diferentes programas sobre el acceso a la construcción de la realidad: están entonces, los programas teóricos de tipo exclusivo, aquellos que definen la realidad como única y los programas teóricos inclusivos, aquellos que permiten la definición de más de una realidad desde la teoría constructivista sistémica. Empleando los conceptos de código, programas, medio y forma, se compararon estos programas (ver tabla 1).

Tabla 1. Programas de acceso a la construcción de la(s) realidad(es)

Programas exclusivos (una realidad)				
	Código	Programas	Medio	Forma
Teológicos	Inmanencia / trascendencia	Pecado original, encarnación, salvación	Fe - creencia	Revelación
Filosóficos ilustrados	Real / Racional	Sujetos autónomos, totalidad/ necesidad / libertad/ libertad, ciencia positiva	Teoría	Razón
Programas inclusivos (más de una realidad)				
Sociológico críticos	Ideología / ciencia	Crítica de la ideología, modernización, opinión pública	Praxis	Diálogo - argumentación
Constructivista sistémicos	Relevancias / opacidades	Diferenciación funcional, equivalentes funcionales, policontextualidad	Comunicación	Imaginarios Sociales

Fuente: Amar, Angarita y Cabrera, 2003

Los *códigos* se refieren al modo de operar de la teoría como conocimiento; define los dos lados de la disolución con la que marca la limitación de la posición cognitiva y permite el desarrollo de *programas*.

Por su parte, los *programas* describen las operaciones fundamentales constructivas por

las que se define la realidad como una o como múltiple; estas operaciones sólo son posibles en un medio determinado. El *medio* es el ámbito en el que se produce la comunicación; fuera de él los programas no tienen sentido. Finalmente, el concepto de *forma* se refiere a la unidad de la distinción que establecen los códigos.

Las primeras construcciones de la realidad son las que elaboraron los diferentes programas teológicos, que se pueden encontrar en diferentes ámbitos como el sistema religioso o en contextos del sistema social, como el político, el científico, el artístico, etcétera. Aparecen en el pasado temporal de nuestras culturas y es posible que aparezcan en diferentes formulaciones teóricas actuales.

En abierta competencia con los programas teológicos aparecieron los de la Ilustración, principalmente los discursos de los filósofos ilustrados europeos, cuyo objetivo común fue inaugurar un proceso de deslegitimación del orden social que se basaba en los supuestos teológicos. Esto implicó una lucha política e ideológica contra “lo absoluto” como principio de la fundamentación de lo real. Como el programa antagonista teológico hacía explícita la referencia a lo absoluto, el ilustrado debía excluir de su discurso tal referencia.

Estas dos posiciones se diferencian entre sí, en primer lugar, en los códigos que rigen las operaciones de construcción de la realidad. En los programas teológicos el código se expresa por la distinción entre inmanencia y trascendencia. La realidad cotidiana, la experiencia individual y las referencias constatables pertenecen a la inmanencia, es decir, a las apariencias de la realidad, porque ese campo de la distinción sólo adquiere realidad por la referencia al otro lado, al de la realidad fuerte, que está más allá del espacio y del tiempo, más allá de la experiencia y el control de los individuos: el campo de la trascendencia. Lo real es lo otro, o quizás “lo absolutamente otro”, denominése “Dios”, “historia”, “espíritu absoluto”.

En la posición ilustrada, el principio de identidad entre lo real y lo racional va a

definir lo que se deba considerar realidad; sin embargo, el eje de la definición no consiste precisamente en marcar lo racional como el lado fuerte de la distinción, sino en el mecanismo de la identificación como el determinante en la definición de la realidad. Las posiciones asociadas se conocen por asociación, por la contraposición y por síntesis que suprime; es decir, por la diferencia. De ahí que, según esta perspectiva, nuevamente la realidad sólo pueda ser una.

Los programas que no pretenden excluir la pluralidad de las realidades, sino incluirlas en la reflexión sociológica, son aquellos que se conocen como “sociológico-crítico” y “constructivismo sistémico”. En el primero, se incluyen los desarrollos del marxismo que dejaron atrás las propuestas unilaterales de construcción de la realidad y las interpretaciones positivistas del discurso marxista, en particular, la teoría crítica de la sociedad —que se conoció posteriormente como Escuela de Frankfurt—, las diferentes corrientes europeas de lo que se denominó el “marxismo cálido” y algunos autores actuales que desde esa perspectiva se ocupan de los fenómenos culturales.

Según el programa sociológico-crítico, la realidad se construye en el medio de la praxis; sin embargo, la forma que unifica los dos lados de la distinción (ideología y ciencia) y que permite una construcción comunicativa de la realidad es el diálogo o argumentación. Aquí, no se trata de suprimir la otra parte de la distinción. Sólo es posible concebir la realidad de la sociedad a través de esa diferenciación entre sistema y entorno y entre las variaciones funcionales de esa realidad.

En lo que se refiere al imaginario social, Pintos (2000) definió este concepto como

aquellos esquemas construidos socialmente, que nos permiten percibir como real lo que en cada sistema social se considere realidad, explicarlo e intervenir en ello; los imaginarios sociales estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes "reales". Pintos (2002) aborda los estudios sociales apoyando en la distinción de las relevancias y opacidades, que permiten poner de manifiesto la movilidad temporal y espacial del imaginario social, toma los sistemas sociales como entidades funcionalmente diferenciadas y que tienen la necesidad de autodescribirse y esto lo hacen mediante la comunicación.

### Lo simbólico

Shotter (1993, citado en Pintos, 2002) considera que los imaginarios son expresables y que su representabilidad está en los símbolos que encarnan sus manifestaciones; es posible analizar los textos que oficializan una institución social, desde una hermenéutica práctica buscando los imaginarios que le dieron origen.

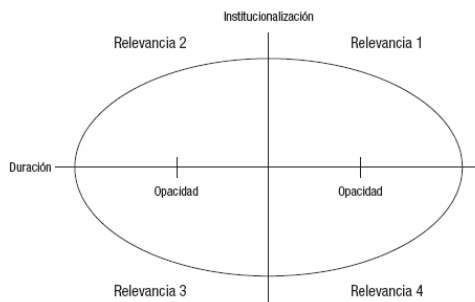
Ricoeur (2003) empieza a elaborar una epistemología del símbolo como estudio de las expresiones multívocas con que el hombre condensa los momentos significativos de su propia existencia y tradición, explicando que el símbolo, en cuanto expresión polisémica y existencialmente caracterizada, no se presta a una descodificación puramente epistémica, sino que exige un trabajo hermenéutico, en el que la hermenéutica encuentra su razón de ser: la interpretación de los símbolos. "Llamo símbolo a toda estructura de significación en la que un sentido directo, primario, literal, designa

además otro sentido indirecto, secundario, figurado, que sólo cabe aprehender a través del primero" (Ricoeur, 2003, p. 41).

Para el conocimiento de los imaginarios, Pintos (2004) ha desarrollado una metodología con enfoque cualitativo. El proceso básico es el del conocimiento que se establece mediante el mecanismo de la observación, en el cual la realidad es una construcción de un observador y mediante una observación de segundo orden es posible observar la distinción con la que el observador de primer orden opera. En la observación de segundo orden se aplica el modelo del código relevancia/opacidad que opera en dos niveles. Se construyen relevancias en la información que analizar, y expresándose en los diferentes campos semánticos; en esas mismas operaciones se desarrolla la opacidad como lo que no se ha dicho, manteniéndose como focos o ejes de construcción de la realidad del imaginario expresado en el modelo geométrico de la elipse, por su capacidad de representación dual en ejes, focos, plano y cono que muestra una regularidad matemática.

El modelo operativo del código relevancias /opacidades se puede resumir en:

- Referencias espacio-temporales de lo observable que se ubican en el eje de coordenadas.
- Referencias semánticas que se construyen priorizando significados que se constituyen en cuatro relevancias (1...4) y se representan en la elipse.
- Referencias a las perspectivas de construcción de realidades: focos y ejes.
- Opacidades: lo que no se ve, la distinción propia del observador de primer orden.



**Figura 1.** Representación de los imaginarios sociales

Fuente: Pintos (2002)

### La noción de calidad en la educación superior

Hablar de calidad en el ámbito educativo es muy complejo y contradictorio, debido a que se refiere a la formación de personas en diferentes niveles. La filosofía utilizada sobre calidad en las empresas u organizaciones industriales, comerciales y productoras de bienes y servicios orientan la discusión, teniendo presente que hoy en día, la institución educativa debe verse como una empresa del conocimiento que produce servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un desarrollo humano sostenible y sustentable (Giraldo, 1999).

Para el Consejo Nacional de Acreditación, la calidad se entiende como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. En otras palabras, la calidad expresa la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Desde un punto de vista lógico, se podrían establecer dos series de conceptos que cubran la noción de calidad; calidad como valor intrínseco de algo: mérito, excelencia, eficiencia; calidad como valor extrínseco de

algo: rendimiento, pertinencia, eficacia. De la calidad se dice que es un concepto multidimensional, el cual, en gran medida, depende del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada. La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y de la investigación (Giraldo, 1999).

### La concepción de formación

Es uno de los conceptos centrales de la pedagogía que ha sido pensado desde diferentes culturas y discursos. La formación tiene que ver con la transformación del sujeto y con la forma como un individuo adquiere su cultura o entra en un proceso de civilización.

Sarria (2008) muestra dos momentos del concepto: el momento socrático, importante en la concepción de la *paideia* griega, regido por la máxima “conócete a ti mismo”, y el momento ilustrado, que configuró el concepto de *Bildung* en la cultura alemana, cuyo punto de partida es la máxima “atrévete a pensar por ti mismo”.

En una primera idea de formación existe una relación muy estrecha entre educación y cultura; en un primer sentido, la educación es la transmisión de leyes, normas morales y de conocimientos artísticos y técnicos, persigue una finalidad de utilidad; en segundo lugar, la educación como formación tiene un sentido de naturaleza ética y estética, y la cultura como formación será la capacidad de formar al hombre verdadero, al hombre en su genuina y perfecta forma. En este sentido, la cultura fue

para los griegos la búsqueda y la realización que el hombre hace de sí, de su verdadera naturaleza humana (Abagnano citado en Sarria, 2008).

[...] encontramos que el concepto de formación —como ideal de cultura, como la expresión total del hombre y de un pueblo—, aunque incluido en el concepto de educación, tiende hacia una forma más alta, más exquisita, en su pleno sentido, que el propio de la educación, en su sentido más general.

Sócrates establece una distinción entre lo que considera como el dominio del saber técnico que le permite al hombre desempeñarse en un oficio y aquel de la formación que le permite desplegar no sólo su labor, sino también ponerse en situación del sujeto que porta un saber: saber de sí mismo. Este saber permite una relación privilegiada entre el sujeto y el saber sobre los objetos del mundo.

Por su parte, Kant se refiere específicamente a la acción y al proceso de la formación humana, que inicia por la educación física y termina en la educación moral, mientras que Hegel hace énfasis en su efecto o resultado. Kant entiende que recibimos una naturaleza bruta que el hombre está llamado a domesticar y, a la vez, debe dominarse a sí mismo, para lo cual requiere de ayuda, que en los primeros años de la vida tiene la forma de la disciplina (Barrio, 2004).

Cuando se logra el control de los puros reflejos propios de los animales, somos libres de la naturaleza, no se depende de ella y comienza propiamente la educación moral, la vertiente más humana de la educación referida a la libertad. Es decir, la educación le confiere al hombre la capacidad de disponer libremente de sí mismo, capacidad que ha de ganar. De ahí que Kant entienda la educación como la humanización del hombre: "El lado racional del hombre ha de cuidar, a través de

la adaptación e instrucción, del lado animal, moldeándolo en otro humano" (Lassahn, 1991, p. 8, citado en Barrio, 2004).

En el ámbito de la educación superior colombiana, el propósito de formación profesional se debe entender como la descripción de las características únicas que diferencian a un profesional de otros, aún dentro del mismo campo de actividad (López et ál., 1989). Representa lo característico y fundamental de una profesión o de un proceso académico. Esas características se refieren a diversos aspectos de su actuación profesional, como:

- Límites en la capacidad de actuar, es decir, qué cosas puede hacer y qué problemas puede resolver dentro del marco de su actividad y de su habilidad.
- Elementos de actuación profesional: qué instrumentos y métodos usa para el ejercicio profesional.
- Tipo de usuario que atiende, es decir, de quiénes se espera que acudan a él en busca de servicios.
- Medio ambiente en el cual se espera que ejerza sus capacidades de actuar. Vale anotar la ubicación del profesional que incluya consideraciones de carácter socio-cultural, geográfico y económico.
- Énfasis que caracteriza el desempeño profesional: producción, servicios e investigaciones.

## Resultados

De la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión se realizó un análisis de contenido, con el objetivo de buscar las categorías emergentes en el discurso de los egresados sobre la calidad de su formación.

En la unidad de análisis se hallaron 82 códigos, de los cuales se encontró mayor referencia a: *docentes*: 15; *especialización*: 11; *actualización*: 7; *vinculación*: 6; *realidad*: 5; *exámenes*: 5; *práctica*: 4; *biblioteca*: 3; *litigio*: 3; *percepción*: 3; *conciliación*: 2.

A partir de estos códigos se realiza una descripción de los principales campos semánticos a los que se refieren los egresados, teniendo como guía la concepción de la formación desde la perspectiva de competencias y con una clasificación dada desde el *hacer*, el *ser* y el *saber*, contando con el apoyo de unos recursos.

Desde el *hacer*, las relevancias por orden de importancia se refieren a: áreas, ejercicio, medio, reconocimiento.

De acuerdo con la metodología de Juan Luis Pintos se representan en una elipse las cuatro principales relevancias así:



**Figura 2.** Representación de los imaginarios de los egresados desde el hacer

**Fuente:** adaptación del modelo, Pintos (2002)

Las *áreas* son relevantes por la frecuencia en la mención que hacen sobre los campos en los que se desempeñan como seguridad social, laboral, administración pública, familia, civil: “en seguridad social hay mucho trabajo”, “llegan negocios de familia, de civil”.

Sobre el *ejercicio*, coexisten dos tendencias: una que busca la vinculación o enganche a una empresa, y el ejercicio desde el litigio: “es una buena alternativa para uno poner una oficina”; “muchos no vamos a litigar”, “para mí lo más importante es cómo se enganche uno, si se engancha bien no hay problema”.

El *medio* hace referencia a la experiencia del ejercicio profesional y el contraste de lo teórico y la información que se les brindó en la universidad con la realidad: “porque pareciera que el juez estuviera como hablando en otro lenguaje y uno aprendió de otra manera”; “cuando salimos a la práctica nos encontramos con una situación muy distinta que no es sencilla, no es fácil”.

El *reconocimiento* que la sociedad les hace en su desempeño aparece reiteradamente en los discursos de los egresados: “la percepción de la universidad es buena, y de los estudiantes es muy buena”; “el abogado había dicho que el trabajo es cada vez más malo porque la universidad está sacando mucho profesional y bueno”; “en el litigio nos ha ido muy bien”; “muy buenos comentarios, gente muy buena, muy organizada”.

En la observación de las opacidades, que se evidencian por lo que no se expresa directamente, los egresados en sus discursos no mencionan su *idoneidad* en el desempeño y la *competencia* que se ha mostrado en el ejercicio.

En un segundo campo semántico sobre el *saber*, se encuentran cuatro relevancias: la *actitud*, que se refiere a la necesidad de no quedarse con el conocimiento teórico, sino generar una posición más creativa: “saberse defender con el conocimiento y la agilidad mental que se le da a uno, la estructura mental que se le dé a uno”.

En relación con el *contenido*, se vislumbró desde las necesidades la formación en la oralidad, el manejo de metabuscadores para

la actualización, el conocimiento sobre el código disciplinario del abogado en investigación: “aunque todavía no se hable de oralidad en todos los procesos, sino sólo en la vía penal e incluso en la vía laboral, para ya vamos”; “por no conocer bien el estatuto se comenten faltas graves que finalmente nos llevan a la suspensión de la tarjeta”; “yo diría que debería incluirse en todas las áreas, que en todas las áreas debería hacerse una investigación”.

Es relevante una *docencia* consejera desde la experiencia para que les ayude a incorporarse mejor a la realidad: “La teoría es importante, pero hay unas claves que uno necesita uno allá afuera, que el docente que no litiga no aporta eso”.

La *formación permanente*, para profundizar en los temas con la conciencia de la información básica que se recibe en la Universidad, de actualización por los cambios de la normatividad y de especialización por la amplitud de los temas que se pueden trabajar en la profesión: “cuando uno va aplicar una ley resulta que la derogaron”.

Como opacidades se observan la necesidad de la *autoformación*, como actitud propia frente al ejercicio profesional y la *dependencia* del docente para adquirir el conocimiento y no sólo el teórico, sino también el de la experiencia: “sería bueno que la universidad tuviera como política estar manejando unos seminarios muy serios, muy puntuales, para que mantengamos vinculados y actualizados”.

En un tercer campo semántico sobre el *ser*, se encuentran cuatro relevancias: la *madurez* que se espera tenga un estudiante desde el primer semestre para que tome la profesión con respeto y seriedad. La *actitud* de estudiar una profesión para que le brinde un medio

económico para mejorar su calidad de vida, una formación en *valores* de responsabilidad, compromiso con el ejercicio profesional y el *estatus* que se le otorga con una formación con buenos profesores, decanos, administrativos. En el discurso de los egresados no se encuentra referencia a la *formación* como personas, en ese ámbito que Gadamer (1997, citado en Sandoval, 1996) toma como el modo auténticamente humano de dar forma a las disposiciones y a las capacidades naturales del hombre, y no se hace referencia a la apropiación de la *cultura* universal en el campo específico.

En el cuarto campo semántico sobre los *recursos*, se encuentran cuatro relevancias: los *humanos*, referidos a la importancia de los docentes en su formación: “conté con muy buenos docentes, muy exigentes, y ¿eso qué hace? Que uno desde que inicia se empieza a formar con una responsabilidad”; y en relación con los administrativos, haciendo referencia a su disponibilidad para ayudar y colaborar; los *económicos*, haciendo referencia a la posibilidad de financiación de las matrículas que se convierte, a la vez, en una circunstancia para elegir cursar sus estudios en la institución; los *logísticos*, para referirse a las carencias, actualizaciones en el área de sistemas y biblioteca; y los *procesos*, mencionando principalmente la forma de realizar la evaluación para que se potencien otras competencias como la oralidad y la exigencia como garantía de una buena formación. Sin embargo, hay dos opacidades: la existencia de un proceso de *comunicación*, con mecanismos que les permitían hacer los requerimientos a sus necesidades y a la formulación de propuestas, y se evidencian en la *calidad* y la oportunidad que se brinda a estudiantes con diferentes potencialidades.

## Conclusiones y recomendaciones

El interés investigativo se centraba en conocer la opinión de los egresados en torno a la calidad de la formación por medio del mecanismo de los imaginarios; se encontró que en relación con la concepción de calidad, la mayor referencia es en la calidad de la enseñanza, en menor medida a la investigación y es tomada más como un mecanismo de actualización permanente que como camino para la producción de nuevo conocimiento; y sin mayor referencia, la formación personal, humana, para un desarrollo sustentable, pero con gran claridad en la concepción de la formación profesional, teniendo claras las cosas que pueden hacer y los problemas que pueden resolver dentro del marco de su profesión, así como los elementos que requieren fortalecer para su actuación profesional tanto en los instrumentos como métodos. Por último, se encontró la importancia que tiene la aproximación a la práctica desde la visión de sus docentes.

Coexisten unas consideraciones socio-culturales de la búsqueda de empleo para el ejercicio de su profesión y el ejercicio independiente del litigio, con una marcada tendencia a la especialización en un campo que se determina, en primer lugar, por sus preferencias personales y, en un segundo término, por las necesidades de demanda en la profesión.

En una valoración de la calidad de la formación, la referencia más representativa para los egresados es la calidad de su personal docente, identificando un perfil de litigante y conocedor de su disciplina de manera que los acerque con mayor acertividad al mundo del ejercicio profesional con una perspectiva más amplia; desde las carencias se hace una referencia a los recursos de información de las bibliotecas y de los recursos informáticos.

A partir de la información de los imaginarios de la calidad, se le recomienda a la institución una reforma curricular para hacer mayor énfasis en la oralidad, en la búsqueda de mecanismos de actualización permanente y en una vinculación más efectiva con la realidad del ejercicio profesional.

Es importante realizar una revisión a los mecanismos que se tienen para concientizar a estudiantes y docentes en el proceso y los alcances de la formación desde una perspectiva de desarrollo humano y personal.

## Referencias

- Amar, J., Angarita, C. y Cabrera, K. (2003) "Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana", en *Revista Psicología desde el Caribe*, núm. 12, pp. 134-172.
- Anaya Umaña, S. (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Académica.
- Barrio, J. (2004), *Elementos de Antropología pedagógica*, 3ª edición, Madrid, Ediciones RIALP.
- Bocanegra, E. (2007), "Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea], disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol6/Delencierro.pdf>, recuperado: 15 de diciembre del 2009.
- Bustamante U. y Donoso, S. (2006), "Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de acción positiva" [en línea], disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>, recuperado el 3 mayo del 2009.

- Fernández, F. (2002), "El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación", en *Ciencias Sociales. Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. II, núm. 96, pp. 35-54.
- Giraldo, U., Abad, D. y Díaz, E. (1999), "Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia" [en línea], disponible en: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico10.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf), recuperado el 10 de enero del 2010.
- López, J. et ál. (1989), *Currículo y calidad de la educación superior colombiana*, Bogotá, Icfes.
- Mayorga M. y Tójar, J. (2002), "El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria", en *Revista Fuentes*, vol. 5, pp. 173-190.
- Murcia, N. (2006), *Vida universitaria, un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*, tesis doctoral [en línea], disponible en: <http://umanizales.edu.co/ceanj/tesis/Napoleon-Pena.pdf>, recuperado el 15 de mayo del 2009.
- Palma, E. (s.f.). "Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile", en *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 85-103.
- Pintos, J. L. (2000), "Imaginarios sociales" [en línea], disponible en <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/resource/view.php?id=762>, recuperado: 15 de mayo del 2009.
- Pintos, J. L. (2002), "El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades", en *Revista RIPS. Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, vol. 2, núm. 1-2, pp. 21-34.
- Pintos, J. L. (2004), "Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. Revisión y ampliación de los elementos básicos de la teoría de los imaginarios sociales", en *Semata. Ciencias sociales y humanidades*, vol. 16, pp. 17-52.
- Ricoeur, P. (2003), "La explicación y la comprensión", en *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI Editores
- Sandoval, C. (1996), *Investigación cualitativa módulo 4, de la obra especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, Santafé de Bogotá, ICFES.
- Sarria, M. (2008), "Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior", en *Revista Colombiana de Educación Superior* [en línea], año 0, vol. 1, Universidad Santiago de Cali, disponible en <http://es.scribd.com/doc/8503452/Revista-Colombiana-de-Educación-Superior>, recuperado: 10 de diciembre del 2009.