

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

Autor. **Mtro. Willebaldo Moreno Méndez**

Coautores. Mtra. Carmen Lilia Sánchez González, Dra. Alma Xochitl Herrera Márquez, Mtra. Jaqueline Villafán Aguilar

TEMA 3: La universidad en la Sociedad del Conocimiento.

SUBTEMA: La Responsabilidad Social de la Universidad: Iniciativas de extensión del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Los decidores de políticas, los investigadores y las instituciones responsables de los recursos públicos y privados que invierten en educación, han ido desarrollando interpretaciones científicas, con sus correspondientes enfoques y herramientas metodológicas, para hacer posible los juicios o las valoraciones compartidas sobre el fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma. En otros casos, la calidad de la educación no se define de forma explícita, pero se construyen una serie de indicadores para medirla que pueden dar una idea del enfoque que hay detrás.

Por otra parte, en las sociedades latinoamericanas y del Caribe todos estos enfoques siguen vigentes, y se ven enfrentados en debates académicos, en la formulación de políticas y en las prácticas pedagógicas, y los diversos actores o grupos de influencia involucrados en la educación tienden a suscribir unos u otros, de manera más o menos consciente¹.

Asimismo, en la región existe consenso respecto de la baja calidad de la educación, pese a los esfuerzos realizados en aumentar el tiempo de aprendizaje, definir nuevos currículos, elaborar materiales didácticos o formar a los docentes, entre otros. Este juicio se basa en los magros resultados de aprendizaje obtenidos en mediciones y evaluaciones comparadas, especialmente en lectura, escritura y matemáticas. Si bien dichas competencias son la base

¹ En general las interpretaciones de los economistas se inclinan más por el enfoque conductista, en tanto que entre los gremios docentes priman las concepciones humanistas o críticas.

de los demás aprendizajes, definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas conlleva el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la actividad docente.

Uno de estos sesgos es el *reduccionismo instrumental*, que supone limitar la calidad a aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas, olvidando aprendizajes de vital importancia que difícilmente pueden evaluarse con estos instrumentos como, por ejemplo, la creatividad, la resolución de conflictos o el cuidado del medio ambiente, entre otras. Si en contextos, donde prima el reduccionismo instrumental, se implementan políticas basadas en incentivos ligados con los resultados de pruebas estandarizadas, se corre el riesgo de empobrecer el sentido de la educación, con pérdidas netas para las áreas curriculares más alejadas a las mediciones, en las que se contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades.

Un segundo sesgo, la *normatividad engañosa*, consiste en atribuir a las mediciones tal importancia que el tipo de preguntas y los temas que éstas plantean terminan por desplazar en el imaginario y en la práctica de los educadores los objetivos más generales que la educación se ha propuesto en el país; es decir, se termina valorando sólo aquello que es objeto de evaluación.

Un tercer sesgo, propio de quienes investigan, proponen agendas y formulan políticas, se puede denominar como *reduccionismo racionalista* que consiste en confundir los fenómenos con las explicaciones de los mismos. El fenómeno del aprendizaje se produce a través de procesos de interacción entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y lo que cada uno aporta hace que el aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. Las explicaciones sobre por qué a niveles agregados se producen o no aprendizajes, se derivan de las evaluaciones de calidad que consideran los factores asociados con dichos logros. El sesgo en este caso es suponer que modificando positivamente los factores estudiados, se producen de modo inmediato y mecánico mejoras en los aprendizajes. Si bien la modificación de los factores que limitan el aprendizaje es un aspecto importante a considerar, esto no resuelve automáticamente el problema, dada la importancia de las dimensiones subjetivas, relaciones y emociones, en el fenómeno del aprendizaje, cuya transformación es más compleja e imprevisible (Rojas, 2006).

En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es "calidad de la educación". La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social. La riqueza del marco ético se refleja también en la legislación internacional, la cual constituye un punto de partida indispensable para cualquier debate amplio sobre la calidad de la educación.

Por lo tanto, el objetivo del presente proyecto se enmarca en el desarrollo conceptual de la calidad educativa como fundamento de la responsabilidad social universitaria, así como en el desarrollo de indicadores que permitan evaluar el grado de cumplimiento de estándares de calidad educativa que dan sustento y fundamento a la responsabilidad social, desde la perspectiva de la pertinencia, que la UNAM (Universidad Autónoma de México), la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) y la UDG (Universidad de Guadalajara), como formadoras de recursos humanos en el área de la salud puedan alcanzar.

Así, el origen del proyecto de investigación se anida en la imperante necesidad de proyectar una universidad pública pertinente a la sociedad mexicana actual, con el propósito de orientar, retroalimentar y enriquecer las funciones sustantivas de las universidades públicas y ofrecer propuestas de solución a problemas específicos de los diversos sectores y programas, para el desarrollo económico y social de su entorno.

MARCO CONCEPTUAL

Son múltiples y variadas las funciones que se le han asignado a la Universidad Pública. Corresponde a ésta transmitir y difundir la herencia cultural del hombre, así como los avances y desarrollos que ha conquistado en el dominio y aprovechamiento de la naturaleza, en el conocimiento científico y tecnológico y en la creación de nuevas teorías que expliquen los diferentes procesos sociales y naturales.

La función social de la Universidad Pública tiene una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad, lo cual se refleja a partir del manejo que hace de los conocimientos, así como por el de las formas de operación académica, sus esquemas de gobierno, la orientación que imprime a las formas de responder a la sociedad, los comportamientos morales y los valores éticos que impulsa. Es decir, la Universidad Pública tiene principios fundacionales articulados, conjunto de apreciaciones formuladas acerca de los diferentes componentes de la realidad y de las relaciones que constituyen el contexto en el cual se desenvuelve. Además, desarrolla un conjunto de valores científicos, sociales, estéticos, éticos o políticos que conforman la axiología que la tipifica ante sus miembros y ante la sociedad.

Por tanto, la función social de la universidad pública se asocia, desde sus orígenes, a una sociedad entendida como la totalidad de intereses ciudadanos, y no a una sociedad concebida desde el predominio de alguno de los conjuntos ciudadanos. La relación intrínseca que existe entre la universidad pública y el resto de las formas organizativas de la sociedad conduce a que se establezca entre ambas partes un conjunto de mutuas demandas marcadas por contextos históricos concretos. Por tanto, es imprescindible que la Universidad Pública, busque respuestas a esas demandas sociales históricamente determinadas (Villaseñor,2003).

En la lógica de tales argumentaciones descansa la reflexión en torno a la capacidad de las universidades públicas para responder, con un modelo educativo de calidad, a los desafíos que impone un mundo integrado y al desfase en el que la mayor parte de las instituciones de nuestro país se encuentra. Bajo este enfoque la evaluación externa gana importancia, pues se asume como la mirada crítica y objetiva que podría dar la pauta para un resurgimiento coherente y armónico con los ritmos del futuro. La decisión del cambio si bien se enmarca en un escenario nacional caracterizado por la presencia de un Estado evaluador, obedece a una racionalidad administrativa externa a la institución.

De esta forma, la evaluación externa y la autoevaluación institucional se constituyen como procesos centrales en la organización académica.

Lo cual, como menciona Didriksson (2002), permite que bajo esta perspectiva se agreguen las nuevas formas de organización del trabajo académico y de las condiciones de estudio: orientación, vinculación y financiamiento de la investigación; certificación y estándares de desempeño profesional; diversificación y acreditación institucional; cobertura y calidad; subsidio institucional y subsidio individual; nuevos actores, nuevos esquemas de organización del trabajo y mercados de trabajo internacionales; roles y relaciones con el entorno; gobernabilidad y gestión institucional; evaluación externa y autoevaluación; y finalmente, el carácter social de las universidades y su pertinencia social.

Una de las tendencias que analizan el problema de la educación superior en México, han enfatizado el carácter utilitario con que se percibe a la profesión. El joven ingresa en la universidad con el objetivo básico de conseguir un instrumento de ascenso económico-social, no busca la profundidad en sus niveles de conciencia a través del conocimiento.

Los objetivos de desarrollo económico planteados por el Estado mexicano han propiciado este concepto de la educación, al favorecer -en una primera etapa- la integración exitosa al proceso educativo de los egresados del sistema educativo nacional. Esta situación ha sido determinante en la opinión generalizada -internalizada por las clases medias- de que las expectativas de movilidad social pueden satisfacerse fácilmente integrándose al sistema de educación superior.

Una segunda tendencia, ha sido que la política educativa del Estado mexicano ha sido estructurada con el objetivo básico de integrar a los sectores populares -a través de la educación técnica y superior- al proceso de desarrollo nacional. Sin embargo, no se han ido adecuando a los cambios que tanto en el interior como en el exterior, condicionan el proceso económico y social del país.

Una tercera tendencia, es el problema de empleo adecuado, principal fuente de inquietud de las universidades que aceleran su crecimiento. Aun así, ninguna establece sus planes de formación de recursos humanos de acuerdo con las condiciones del mercado de trabajo. La pregunta obligada es si hoy día las universidades preparan estos cuadros humanos, dado que al parecer en un gran número de casos los resultados no han sido los esperados. Esta situación no es particular en México; en todo el mundo, numerosas universidades públicas cuestionan su organización y sus programas académicos, así como su inserción en el concierto político, económico y social de sus respectivos países.

Hoy es una realidad que las universidades, sobre todo en países subdesarrollados, no han logrado adecuarse con la suficiente rapidez a lo requerido por la complejidad propia de la sociedad del siglo XXI; de allí el cuestionamiento de los sectores productivo y social que emplean a universitarios, y la frustración de los propios egresados, quienes se encuentran en un mercado de trabajo para el cual no están preparados. Para los empleadores ya no basta la acreditación universitaria, porque hoy día es una exigencia el dominio de competencias específicas que combinan la calificación académica con la aptitud para trabajar en equipo, la iniciativa, la creatividad y la disposición para asumir riesgos; sumado a ello, el proceso de ajuste al ritmo del progreso tecnológico hace necesario y urgente formar profesionales capaces de generar y utilizar críticamente conocimiento y tecnología.

En nuestro país el tamaño del desafío se antoja titánico, pues, a pesar de que la educación en general, y la superior en términos más específicos, es el instrumento más importante para el desarrollo de los países, la década de los ochenta -heredó como resultado negativo- una profunda heterogeneidad educativa tanto en pertinencia, como en cobertura y calidad, que hoy constituye un problema multidimensional de carácter nacional. Y, debido a que esta crisis afectó tanto a las instituciones públicas como a las privadas, las respuestas abarcaron desde salidas macroestructurales hasta cambios específicos en la organización académica, y en la modernización de instalaciones y ambientes de aprendizaje. En el caso de las universidades públicas, el punto de partida para impulsar innovaciones de todo tipo fue el reconocimiento de su desfase respecto a los cambios sociales; a ello contribuyeron los cuestionamientos de los distintos sectores de la sociedad acerca de su baja calidad y su excesiva politización.

En este tenor, Lavanderos (2002) señala que “La frustración ante los resultados del proceso educativo nace (...) de la enorme diferencia existente entre lo que se espera de los centros educativos y lo que realmente estos ofrecen. Han crecido mucho las actividades y posibilidades de la educación, pero han crecido mucho más las expectativas. La cuestión se podría trasladar ahora y preguntamos por qué la educación escolar no proporciona lo que de ella se espera”.

La respuesta al cuestionamiento anterior es simple: porque las IES no están cumpliendo con su responsabilidad social con calidad. Aunado a que han estado enfrentando problemas que

se han agudizado en los últimos 15 años, como son: la masificación del ingreso y lo poco atingente de la apertura matricular, la excesiva facilidad para acreditarse; la falta de financiamiento para las labores educativas y sobre todo para la inversión en investigación; la pérdida parcial de la autonomía, y la obsolescencia de los sistemas pedagógicos tradicionales.

Asimismo, han mostrado una tímida respuesta respecto a las tendencias presentes en el concierto internacional de los últimos años, que se caracterizan por proponer acciones para elevar la calidad educativa, al tiempo que asumen tal calidad como la articulación entre cobertura, eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia de las instituciones educativas.

Lo que obliga a reconocer que la exigencia de calidad, una prioridad de la educación superior, es inseparable de la responsabilidad social, en la medida en que ésta se interprete como la búsqueda de soluciones efectivas, coherentes y oportunas a las necesidades y problemas de la sociedad y especialmente a las que tienen relación con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible.

En este sentido, al evaluar la calidad educativa de las IES, es decir: el cuándo, el cómo, el con qué, el por qué, el para qué, el para quién, el hasta dónde, de todos sus procesos y resultados; necesariamente se estará evaluando la responsabilidad social de las mismas.

Es claro que al hablar de la calidad educativa, se está hablando necesariamente dentro de un marco que da cuenta del compromiso asumido por todos los sectores involucrados en el quehacer educativo, para construir una educación de calidad con equidad, pertinencia y responsabilidad social.

En esta misma línea, buena parte de la bibliografía reconoce que la educación es una vía central para "achicar" el abismo entre dos extremos: la pobreza, y el conocimiento y la tecnología. En ella se destaca el importante papel que desempeña respecto de la cohesión social, la redistribución económica y cultural, los niveles de innovación en ciencia y tecnología y la prevención de la delincuencia y de la anomia juvenil.

No obstante no se puede llamar "educación de calidad" a la que excluye, a la que se imparte en medio de enormes disparidades y desigualdades, afirma Massimo Amadio, en el documento *Conjugando pobreza con calidad* (Gustavo Capdevila, IPS, noviembre del 2004), investigador de la Oficina Internacional de la Educación (OIE).

La calidad de la enseñanza impartida a los alumnos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren pueden influir decisivamente en la duración de su escolaridad y en su asistencia a la escuela. La función instrumental de la educación, ayudar a las personas a alcanzar sus propios objetivos económicos, sociales y culturales y contribuir al logro de una sociedad mejor protegida, mejor servida por sus gobernantes y más equitativa en aspectos importantes, se fortalecerá si su calidad es alta. La escolarización permite a los estudiantes desarrollar sus facultades creativas y emocionales y adquirir los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para convertirse en ciudadanos responsables, activos y productivos. El grado en que la educación consigue esos resultados es importante para sus usuarios. En consecuencia, tanto los analistas como los encargados de la formulación de políticas difícilmente pueden eludir el tener en cuenta la cuestión de la calidad.

Por lo tanto, la Calidad en Educación, es un concepto difícil de definir. Se construye y se perfecciona poco a poco, es como afirma Juan Arrien: una especie de utopía posible y de aproximaciones sucesivas.

Para Sylvia Schmelkes una educación de calidad será aquella que ofrezca aprendizajes relevantes, esto es: que sirvan para la vida. Sin embargo es difícil marcar la línea divisoria entre lo que es relevante y lo que no lo es.

Carlos Vasco afirma que la calidad de la educación es la que hace humana y placentera la vida de la escuela, pues nos recuerda que la escuela no sólo educa para la vida, sino que, es la vida de los alumnos y profesores. Juan L. Hidalgo destaca la relación que se establece entre maestro y alumno y define la calidad de la educación en términos de la calidad humana de dicha relación social.

Sin embargo, quien mejor evalúa la Calidad de la educación, sin necesidad de discutir sobre su definición, es la sociedad misma. El cumplimiento de la responsabilidad social de las IES, a través de una evaluación de la calidad de sus atributos y componentes, se refleja necesariamente en las mejoras obtenidas y reconocidas en y para la sociedad. El concepto de calidad educativa debe vincularse, por lo tanto, con las necesidades y expectativas, traducidas en demandas, de los ciudadanos.

Para Palafox (en Congreso Internacional de Calidad Educativa, México, 2005), una educación de calidad es cuando ésta se dirige a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está orientada; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma- se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

Asimismo, Palafox considera que el concepto de calidad educativa tiene un origen multifactorial, a partir de cinco dimensiones: filosófica, pedagógica, cultural, social y económica; y de cinco criterios de evaluación en correspondencia con las dimensiones: relevancia, eficacia, pertinencia, equidad y eficiencia.

Sin embargo, al proponer su modelo de evaluación educativa, Palafox, sigue la teoría sistémica, con una visión endógena. Sólo toma en cuenta el exterior de la institución académica como referente y como punto focal de la actividad de ésta. Su modelo no propone la evaluación de la calidad educativa a partir de las mejoras promovidas a partir de ésta en las necesidades de la sociedad.

La educación debe ser considerada como un elemento que sirve de palanca del cambio del país, y como el medio principal para la generación de empleos, además de una participación más equitativa de la economía, del federalismo y apoyo al desarrollo regional (Loria, 2002).

Para Toranzos (2001), el significado atribuido a la expresión "calidad de la educación" incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí.

Un primer sentido del concepto es el que surge por oposición a los fenómenos de vaciamiento anteriormente anotados. En este sentido la calidad es entendida como "eficacia": una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares-, al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir a clase, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su "relevancia" en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los "procesos" y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Desde la perspectiva de la UNESCO, a la calidad de la educación se le atribuyen distintos significados dependiendo del tipo de persona y de sociedad que el país le demanda para formar a sus ciudadanos. Uno de los enfoques más frecuentes es asimilar calidad con eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios. Sin duda, estas dimensiones son fundamentales, pero insuficientes.

De este modo, es importante entender que, independientemente de cuáles sean los elementos, factores, circunstancias y momento histórico, político, social y económico, en el que se realice la conceptualización de la calidad educativa, ésta "... debe ser la respuesta adecuada y flexible a las demandas de la comunidad; por ello, junto a las metas generales propias del momento histórico y su dinámica, corresponde articular políticas que vinculen los objetivos institucionales de las Escuelas con los requerimientos de la comunidad". (en "La escuela y su compromiso con la calidad educativa. Capacitación en la escuela" – Talleres Institucionales. Ministerio de Educación, Córdoba, Arg., año 2001, cuadernillo nº 3).

Para Tünnermann (2002), el planteamiento de que la pertinencia, y por ende la calidad de la educación, no se debe reducir a la respuesta de la educación superior a las demandas de la economía o del sector laboral, sino que debe trascender esas demandas y se debe analizar desde la perspectiva más amplia que considere los desafíos, retos y demandas impuestas por la sociedad en su conjunto, articulando "el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla".

Uno de los factores que limitan la construcción conceptual de la calidad educativa y de las categorías teóricas que la articularían es el gradual abandono del análisis en torno a la relación universidad-sociedad; se olvida que, desde la perspectiva conceptual, lo que se debe atender es el contenido de una nueva relación de la educación superior con el Estado y con la sociedad; y este enfoque no se puede evitar porque la universidad pública, como actor social, interviene críticamente en el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, aunque las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales, hay cinco principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera:

- Necesidad de una mayor pertinencia social.
- Necesidad de una mayor relevancia en los contenidos y los modelos pedagógicos.

- Necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados.
- Necesidad de eficientizar los procesos de gestión educativa, haciéndolos más eficaces y efectivos.
- Necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido.

Por otra parte, es evidente que, de igual modo que existen diferentes concepciones acerca de lo que entienden, tanto los organismos nacionales e internacionales, como las instituciones educativas, en lo referente a la calidad educativa, del mismo modo al momento de realizar la evaluación y control de dicha calidad (investigadores, instituciones y organismos), existe un abordaje que está tamizado por las diferentes concepciones de la calidad educativa.

Asimismo, aunque se habla de metodologías cuantitativas y cualitativas, las experiencias evidencian que se ha optado por realizar investigaciones acerca de la calidad educativa desde una perspectiva cuantitativa. Hechos que se demuestran incluso en las propuestas que realizan organismos internacionales que condicionan las políticas educativas.

Los enfoques actuales sitúan los paradigmas a diferente nivel, haciendo posible la convivencia y la necesidad de tener en cuenta los enfoques cuantitativos y cualitativos en función de las necesidades de la evaluación (Toranzos L.). Aunque no podemos dejar de reconocer en las prácticas la preeminencia de lo cuantitativo, por sobre lo cualitativo.

En el mismo sentido, Raquel Gamba y Adriana Ríos, afirman: que *“del concepto de evaluación que tengamos dependen en gran medida los objetivos que se consigan, porque cuando se determina el objeto de la evaluación, en el fondo lo que se hace es señalar el hacia dónde queremos ir”*

Después de realizar una revisión de las principales propuestas de los modelos de evaluación para la mejora de la calidad educativa en diferentes países y organismos como la UNESCO y la OCDE, se observa que los aspectos mencionados se han presentado para su reflexión crítica y para su debate desde la realidad de cada institución educativa.

Asimismo, los modelos estudiados presentan categorías de análisis similares que se relacionan con las dimensiones del campo institucional (pedagógica-curricular, administrativa, comunitaria y organizativa; con el cruce de estas dimensiones y con otros elementos de análisis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy es una realidad que las universidades públicas, sobre todo en países subdesarrollados, no han logrado adecuarse con la suficiente rapidez a lo requerido por la complejidad propia de la sociedad del siglo XXI; de allí el cuestionamiento de los sectores productivo y social que emplean a universitarios, y la frustración de los propios egresados, quienes se encuentran en un mercado de trabajo para el cual no están preparados. Para los empleadores ya no basta la acreditación universitaria, porque hoy día es una exigencia el dominio de competencias específicas que combinan la calificación académica con la aptitud para trabajar en equipo, la iniciativa, la creatividad y la disposición para asumir riesgos; sumado a ello, el proceso de ajuste al ritmo del progreso tecnológico hace necesario y urgente formar profesionales capaces de generar y utilizar críticamente conocimiento y tecnología.

Este es el contexto, en el cual, sin lugar a dudas, la universidad pública mexicana del siglo

XXI se está transformando; de ello dan cuenta los múltiples indicadores relacionados con las reformas en los modelos académicos, las formas de gobierno, los diversificados mecanismos de financiamiento y el dinamismo en la transferencia de tecnologías a los diversos sectores de la sociedad. "A un mundo nuevo corresponde una universidad nueva; a nuevas ciencias que todo lo invaden, reforman y minan, nuevas cátedras. Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época. Educar es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida" (Lavanderos, 2002).

A poco más de quince años de haberse iniciado este proceso, se observan importantes avances que, sin embargo han enfrentado, entre otras problemáticas: la masificación del ingreso y lo poco atingente de la apertura matricular, la excesiva facilidad para acreditarse; la falta de financiamiento para las labores educativas y sobre todo para la inversión en investigación; la pérdida parcial de la autonomía, y la obsolescencia de los sistemas pedagógicos tradicionales. Ello representa una tímida respuesta respecto a las tendencias presentes en el concierto internacional de los últimos años, que se caracterizan por proponer modelos e indicadores de evaluación para elevar la calidad educativa, al tiempo que asumen tal calidad como la articulación entre cobertura, eficacia, eficiencia, equidad.

Sin embargo, como se muestra en el marco conceptual, a pesar de existe una amplia evidencia de múltiples experiencias, por: primero definir o determinar un concepto más universal de lo que es calidad educativa, y; segundo, proponer modelos de evaluación de la calidad educativa de las IES, desde un enfoque holístico; no se ha logrado ni lo uno ni lo otro, y además, tampoco se cuenta con indicadores ni acciones precisas que permitan evaluar dicha calidad tanto al interior como al exterior de la universidad pública.

Los modelos abordados en el marco conceptual muestran, la mayoría, fines utilitarios. Se evalúa la calidad educativa de las IES a partir de sus resultados, y cómo éstos se relacionan con el cumplimiento de metas y objetivos, pero sólo al interior de las mismas. Se evalúan aspectos como eficiencia terminal, índices de aprobación o reprobación, recursos empleados, permanencia, entre otros indicadores; pero no se toman en cuenta indicadores de la responsabilidad social de la universidad pública.

El problema con relación a la calidad educativa es, por tanto, que no existe un modelo integrador y holístico de evaluación de la calidad educativa de las IES, que permita realizar una evaluación endógena y exógena de las mismas a partir de su responsabilidad social, es decir, de una manera cualitativa, sin desatender lo cuantitativo.

OBJETIVOS

1. Construir conceptualmente la noción de calidad educativa de la universidad pública.
2. Determinar los criterios para evaluar la calidad educativa de la universidad pública, desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria.
3. Determinar las dimensiones, las categorías y los indicadores externos, para evaluar la calidad educativa de la universidad pública formadora de recursos humanos en el área de la salud.
4. Determinar las diferencias que existen en la noción de calidad educativa de decidores de políticas educativas, empleadores, universitarios, egresados y la sociedad.
5. Elaborar un modelo holístico para evaluar la calidad en instituciones de educación superior, desde la perspectiva de la pertinencia.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Estudio comparado, cualitativo, en tres universidades públicas: UNAM (Universidad Autónoma de México), UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) y U de G (Universidad Autónoma de Guadalajara).

El primer paso en la evaluación de la calidad educativa es el balance crítico del contenido de la misión de la UNAM, la UAS y U de G.

Por lo tanto, a través del presente proyecto se deberán contestar las preguntas: ¿La oferta profesional de la UNAM, UAS y UdeG de qué manera da respuesta a las necesidades sociales?, ¿Cómo las universidades UNAM, UAS y U de G a través de la vinculación atienden las necesidades sociales de su entorno?, ¿Cómo las universidades UNAM, UAS y U de G a través de sus investigaciones responden en la solución de los problemas y necesidades sociales?, ¿En qué medida la UNAM, UAS y U de G, a través de sus funciones sustantivas de docencia, vinculación e investigación, contribuye a dar respuesta a los diferentes requerimientos sociales de su entorno?

Al estudiar estas funciones se propiciará reconocer el quehacer de las universidades y en qué medida es pertinente y de calidad su desarrollo con las necesidades y exigencias sociales y determinar indicadores que permitan evaluar la calidad educativa.

Variables

Dimensión: Respeto a los Derechos Humanos

Categorías:

- 1- Gratuidad
 - Gastos Directos
 - Gastos Indirectos
 - Costos de Oportunidad
- 2- No Discriminación
 - Genero
 - Raza
 - Preferencias Personales
- 3- Democracia
 - Participación
 - Libertad de Expresión
- 4- Valores

Dimensión: Equidad

Categorías:

- 1- Acceso

- 2- Procesos
- 3- Resultados

Dimensión: Relevancia

Categorías:

- 1- Respeto a los Derechos y Libertades
- 2- Pleno Desarrollo de la Personalidad y la Dignidad Humana
- 3- Proyecto Educativo
- 4- Sociedad del Conocimiento

Dimensión: Pertinencia

La *pertinencia* de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

El desarrollo de un currículo relevante y significativo para toda la población enfrenta una serie de dilemas que debieran más bien considerarse como equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos.

Categorías:

- 1- Currículos Flexibles
- 2- Prácticas Educativas
- 3- Normatividad
- 4- Movilidad
- 5- Nuevos Campos del Saber
- 6- Generación de Nuevos Conocimientos

Dimensión: Eficacia y Eficiencia

Categorías:

- 1- Acceso a la Educación
- 2- Culminación de Estudios
- 3- Logros Académicos
- 4- Analfabetismo Tecnológico
- 5- Gestión Educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación. Washington, D.C., OEA.
- Albornoz, O. (1997). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Aguilera, L. (1999). Universidad y Contemporaneidad. Magistralis. No. 16, Enero – Junio, México. 23-38.
- Aguilera, L. (2000). La articulación Universidad-Sociedad. Tesis para tratar el cambio en las universidades. Revista Cubana de educación Superior. No. 3, Vol. 20, No. 3, Cuba. 47-60.
- ANUIES. (1999). Programa estratégico de desarrollo de la educación superior. México: ANUIES
- ANUIES. (2001). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
- Aréchiga, H. (1996). La Pertinencia Social del Posgrado: Las Ciencias de La Salud. Omnia. No. 34, Vol. 12, México. 17-29.
- Arrieta de Meza, B. (2002) El programa de maestría en lingüística de la Universidad del Zulia y su pertinencia. Encuentro educacional. No. 2, Vol. 9, May-Ago, Venezuela. 239-255.
- Basail, A. (2000). Sociología y pedagogía. Pensar la educación desde un diálogo disciplinar. Revista cubana de educación superior. No. 1, Vol. 20, Cuba. 33-46.
- Castellano, M. (2001). La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la Educación superior. Disponible en URL:
<http://www.uc.edu.uv/reforma/viceministra/uno>
- CEE-UAEM. (1991). El seguimiento de egresados: Metodología, técnica e instrumento. Colección Cuadernos No. 2, México: UAEM.
- CEE-UAEM. (1993). El seguimiento de egresados y los estudios de mercado profesional (Antología), Tomo I, Colección cuadernos no. 5, México: UAEM
- CEE-UAEM. (1993). El seguimiento de egresados y los estudios de mercado profesional. Varios enfoques disciplinarios. Colección de documentos no. 69, serie Estudios, México: UAEM.

- CRESAL (1998). Calidad y Evaluación de la Educación Superior. CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Caracas, CRESALC/UNESCO.
 - CESU-UNAM. (1990). Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. Cuadernos no. 2, México: CESU-UNAM.
 - Chávez, M. (1998). Pertinencia social de las instituciones de educación superior. Comentarios al análisis y las recomendaciones de la OCDE. Momento Económico, No. 95, Enero-Febrero, México. 5-12.
 - Cortes, J. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. Salud mental. No. 5, Vol. 25, Octubre, México. 50-60.
 - Del Vecchio, J. (1999). Pertinencia de La Universidad. Educación. Revista de La Universidad de Costa Rica. No. especial, Vol. 23, Costa Rica. 43-54.
 - Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: Santillana- UNESCO.
 - Didou, S. (2001). Aprender y emprender a lo largo de la vida. Educación 2001. No: 20, Enero, México. 57-59.
 - Didriksson, A. (2002). Editorial. Perfiles educativos. No. 96, Vol. 24, México. 2-4.
 - Domínguez, Y. (2000). Proyecto de Cátedra de Pedagogía. Universidad Del Valle Sede-Buga. Piedra de Panduro. Revista de la Universidad del Valle, Sede Buga. No. 2, Octubre, Colombia. 147-157.
 - Escotet, M. (1996). Universidad y Devenir. Argentina.
 - Fernández, A. (1997). Posgrado y Desarrollo: La experiencia cubana. Propositiones, No. 1, Vol. 8, Marzo, Brasil. 16-26.
 - Flores Crespo, P. (1997). La pertinencia de la educación superior. Apuntes para una reflexión. Colaboraciones Libres. Volumen II, número 26. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
 - Frigerio, G. (2003) A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. Revista educación y pedagogía. No. 36, Vol. 15, Mayo-Agosto, Colombia. 107-114.
 - Gibbons, A. (1998). La pertinencia de la Educación Superior.
 - Gleen, J. (2003). Reporte sobre los futuros del mundo. Memoria los futuros del mundo. Alternativas para México. UNESCO, World Future Society Capítulo Mexicano, A.C, The United Nations University (The Millenium Project), México. 131-135.
 - Global University Network for Innovation (2007). La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? UNESCO, GUNI, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad de las Naciones Unidas. Barcelona.
 - Hernández, R. (1998). ¿Certificación ISO 9000 en Educación? Colección Pedagógica Universitaria. No. 30, Julio-Diciembre, México. 79-100.
 - Herrera, A. y A. Didriksson, (1998) La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Enseñanza Superior y Sociedad. Vol. 10, No. 2, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC-UNESCO), México. 29-52.
 - Herrera, A. (2002). EL cambio en la década de los noventa: Estudio comparado de diez universidades públicas de México. En Didriksson, A. A. Herrera, (Coord.), La transformación de universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición. México: Porrúa- UAZ. 9-48.
 - Herrera, A. (2003). Universidad del conocimiento y competencias académicas. En Castaños –Lomnitz, La sociedad del mañana. Universidad, ética y sustentabilidad. México: Porrúa-UNAM-ANUIES. 127-133.
- INEGI, (1996). XII Censo de Población y Vivienda. México.

- Kelley, G. (1998). El uso de los medios en los procesos educativos. Serie foro pedagógico. No. 18, México. 1-30.
- Llanos de La Hoz, S. (2000). Equidad y pertinencia en la educación superior. *Universitas* 2000. No. 3-4, Vol. 24, Venezuela. 33-48.
 - Magro, M. (2002). Una concepción de la mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*. No. 1, Vol. 23, Junio, Venezuela. 31-58.
 - Malagón, L. (2003). La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*. No. 3, Vol. 32, Julio-Septiembre, México. 115-138.
 - Marcano, N. (2000). Modelo Nor-Ma para el diseño y rediseño curricular en las Instituciones de Educación Superior. *Encuentro Educacional*. No. 1, Vol. 7, Enero-Abril, Venezuela. 127-153.
 - Marcano, N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior. *Encuentro educacional*. No. 2, Vol. 9, Mayo-Agosto, Venezuela. 147-161.
 - Martínez, L. (1995). El Docente Universitario y La Extensión. *Planiuc*. No. 21, Vol. 14, Enero-Junio, Venezuela. 321-351.
 - Martínez, X. (2000). Pensamiento social y procesos sociales. Notas sobre la novedad y la adecuación de los modelos de análisis. *Ensayo y error*. No. 18-19, Vol. 9, Venezuela. 25-33.
 - Medina, L. (1996). El mercado de trabajo y la práctica profesional del egresado de la Licenciatura en Turismo de la UAEM, México: UAEM.
 - Mendoza, J. (1996). La Educación Superior en los Planes Nacionales de Desarrollo: De los propósitos a los resultados. *Pensamiento Universitario*. no 84, Tercera Época, México. 61-102.
 - Ministerio de Educación, Argentina (2001). La escuela y su compromiso con la calidad educativa. Capacitación en la escuela – Talleres Institucionales CUADERNILLO N° 3
 - Muñoz, C. (1996). Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas que trabajan. México: ANUIES.
 - Navarro, A. (1997). Pertinencia social de la Universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional. *Educación Superior y Sociedad*. No. 2, Vol. 8, Venezuela. 75-96.
 - Ocampo, J. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y el Caribe. *Revista iberoamericana de educación*. No. 30, Septiembre-Diciembre, España. 25-37.
 - Piña, S. (2001). Pertinencia y rendimiento del eje de lengua en la escuela de comunicación social de la universidad del Zulia. *Opción: revista de ciencias humanas y sociales*. No. 34, Vol. 17, Abril, Venezuela. 86-106.
 - Plan de Desarrollo 1999 - 2005, (1999). Disponible en URL: <http://edomexico.gob.mx/portalgem>.
 - Pontificia Universidad Católica Argentina. (2006). La Evaluación Institucional en Iberoamerica: Aproximación a la Construcción de un Estado del Arte.
 - Ricoy, C. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. No. 5, España. 171-197.
 - Royero, J. (2004). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Num. 35. Calidad y Acreditación Universitaria. Mayo-agosto.
 - Schmelkes, S. (2001). La Combinación de Estrategias cuantitativas y cualitativas e en la investigación Educativa. Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 3 (2).

- Swami, P. (2001). Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social. Conferencia dictada en la Décima Conferencia Mundial Triannual. Madrid.
- Tiana, A. (1996). La Evaluación de los Sistemas Educativos. Revista Iberoamericana de Educación. Num. 10, enero-abril. Pp. 37-61
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación. Num. 10. enero-abril, pp. 63-68.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad. No. 1-2, Vol. 11, Venezuela. 181-196.
- UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París.
- UNESCO. (1998). Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París.
- UNESCO. (2004). Educación para todos. El Imperativo de la Calidad.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2001). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005. México.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (1997). Plan General de Desarrollo 1997-2009. México.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2004). Interrelación Universidad-Sociedad. Componente de calidad en la educación superior.
- Yaya de Cáceres, M. et al. (2000). Algunas reflexiones sobre la agenda de la política universitaria actual: problemáticas y enfoques que la configuran. Cuadernos IRC. No: 5, septiembre, España. 70-78.