

Propuesta de un Modelo de Evaluación de la Calidad Educativa en Instituciones de Educación Superior Públicas desde la Perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria.

Autor. **Mtro. Willebaldo Moreno Méndez**

Coautor. Dra. Carmen Lilia Sánchez González

TEMA 3: La universidad en la Sociedad del Conocimiento.

RESUMEN

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.

Por otra parte, es evidente que existen un sinnúmero de modelos que abordan la evaluación de la calidad educativa, sin embargo, ninguno es integral, es decir, que tanto en su concepción teórico metodológica, como en su operativación, realice un abordaje holístico, evaluando los factores internos y externos de la universidad pública. Por lo mismo, se propone un modelo con una mirada holística desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria a partir de siete ejes de referencia.

Palabras Clave: Calidad Educativa, Evaluación de la Calidad, Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Pública.

INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2005), de las principales corrientes interpretativas en educación se pueden deducir importantes diferencias respecto de lo que constituiría la calidad. En los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, se preconiza que los planes de estudio deban considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender. Las corrientes conductistas, por el contrario, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Más radicalmente, en los enfoques

críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados.

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.

De igual modo, 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 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

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.

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).

La falta de conocimientos y capacidades para afectar más directamente lo que ocurre en las aulas y la dificultad de incorporar las dimensiones subjetivas en el análisis, ha entrañado que el debate de la calidad en el ámbito de las políticas se haya centrado en enfoques provenientes del campo económico, dando gran importancia a aspectos tales como eficacia, eficiencia o competitividad; medidas que, aún siendo necesarias, no han mostrado ser suficientes para resolver los problemas de la baja calidad de la educación.

Por otra parte, 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 primera instancia, en el desarrollo conceptual de la calidad educativa como fundamento de la responsabilidad social universitaria, y como parte medular, el desarrollo de un modelo como propuesta que permita evaluar el grado de cumplimiento de estándares de calidad educativa que dan sustento y fundamento a la responsabilidad social que la universidad pública en nuestro país y en la región latinoamericana como formadora de recursos humanos, puedan alcanzar.

Así, el origen del presente proyecto de investigación se anida en la imperante necesidad de proyectar una universidad pública pertinente a la sociedad 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.

DESARROLLO CONCEPTUAL

Calidad, pertinencia y relevancia

Inicialmente se significa la presencia de conceptos independientes entre pertinencia y relevancia, anteriormente ambos formaban una unidad en los resultados ofrecidos de la Conferencia Mundial para la Educación Superior (1998). Esta nueva concepción *diferencia* pero no *independiza* que la calidad se asocia indisolublemente con las respuestas ofrecidas a las exigencias

sociales (relevancia), tanto como con la satisfacción de los intereses y necesidades individuales (pertinencia).

Los resultados de las funciones sustantivas de la IES (formación, investigación científica y la extensión universitaria), requieren que los referentes a partir de los cuales se defina su calidad, tengan en cuenta el contexto histórico cultural concreto, determinado por su entorno en los niveles territorial y nacional.

Se considera que la calidad no es un concepto aislado, sino que como juicio de valor debe comprender la pertinencia, la relevancia, la equidad, así como también el análisis de los recursos empleados tanto en el cumplimiento de las metas y objetivos (eficacia), como en el uso racional y efectivo de los mismos (eficiencia).

La calidad de la educación cuyo reconocido impacto en el desarrollo socioeconómico nacional es aceptado por todos, no siempre se encuentra entre las primeras prioridades reales en las experiencias regionales, aunque formalmente siempre se declara, tanto a nivel de las políticas nacionales como por las institucionales.

Una educación que no tenga la calidad necesaria es una violación del derecho humano y más aun sus efectos negativos trascienden del plano individual y están presentes en la familia, comunidad, el territorio y el país.

La complejidad para alcanzar la calidad puede ser analizada a partir del Artículo 11 de la Declaración Mundial² que expresa “La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para mejorar la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional”.

El concepto de calidad, además de considerar las características históricas culturales propias de la IES y su entorno, reconoce la presencia de referentes internacionales a partir de una valoración crítica de los mismos.

La educación superior con calidad tendría efectos positivos, entre otros, en:

- El desarrollo social y económico sustentable.

² Se refiere a la Declaración emitida como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París 1998.

- La movilidad social de la persona, sus posibilidades de ejercicio pleno como ciudadano, la satisfacción personal que logra a través de los niveles de cultura alcanzados.
- Contribuir a la reducción de la pobreza y de las desigualdades sociales.
- Favorecer la reducción de los riesgos vigentes en la desintegración social, tales como la violencia, la delincuencia, drogadicción, entre otros.

Conceptualizando a la calidad.

Lo antes mencionado, 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.

Son varios los factores que deben ser considerados para poder realizar una aproximación a la temática de la calidad, tanto a su definición como en la elaboración de indicadores valorativos de la misma.

Asimismo, el significado de la calidad, puede variar según quiénes se refieran a ella: los funcionarios, los directores, los padres, la ciudadanía, los docentes, los alumnos. De igual modo, éste significado tomará diferentes connotaciones dependiendo del contexto histórico, social, económico, cultural y geográfico.

Por otra parte, no siempre se le considera utilizando los mismos indicadores, o, pueden ser diferentes las perspectivas e intereses que se ponen en juego para analizarla.

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.

El valor que se le asigne a la educación, la política de financiamiento educativo, la organización del sistema, el reconocimiento social y económico de los profesionales de la educación, la creación de condiciones favorables que garanticen el acceso y permanencia de los alumnos en el Sistema Educativo, son variables que determinan la calidad del servicio del mismo.

Por otra parte, los sistemas educativos en el mundo han sido objeto de diversas políticas y programas internacionales. Organismos como UNESCO, OCDE, Banco Mundial y otros han abordado e invertido una gran cantidad de

recursos económicos en temas importantes para visualizar la educación como tema global con tendencias explícitas hacia la calidad educativa.

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).

Por lo tanto, la Calidad en Educación, es un concepto difícil de definir. Se construye y se perfecciona poco a poco, es como afirma Arrien, J (1997): una especie de utopía posible y de aproximaciones sucesivas.

Para Sylvia Schmelkes (2001) una educación de calidad será aquella que ofrezca cuatro componentes esenciales: que se ofrezcan 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.

En segundo lugar la educación de calidad tiene que ser eficaz, es decir, que se logren los objetivos propuestos con todos los alumnos. En este rubro se conocen cifras dolorosas: aproximadamente 41% de los alumnos que inician la primaria en México no la terminan.

El tercer componente consiste en que la educación recibida sea eficiente, es decir, que se atienda la relación entre los resultados obtenidos y los costos destinados a obtenerlos. "México es un país de Reprobados" Es escandalosa la afirmación, pero los resultados de los exámenes de admisión a la educación superior, así como algunos otros estudios así parecen señalarlo.

Por último está la equidad, se necesita atender a los alumnos tomando en cuenta sus diferencias. La educación de calidad no debe considerarse como privilegio de unos cuantos.

Carlos Vasco (1999), 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).

Dentro de los postulados de ANUIES (2001) del capítulo tercero citado por Eduardo Loria considera a la calidad de una forma dinámica esto determina que debe estar en continuo cambio, pero estos fundamentados en acciones tendientes a tener elementos suficientes para determinar niveles o cambios provocados en nuestros procesos educativos con los miembros que desarrollan dichas funciones, estudiantes, maestros y directivos.

Para Toranzos (1996), 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 alumnos 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.

Obviamente las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

Desde la perspectiva de la UNESCO (1998), 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 cuales 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". (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).

En el mismo sentido, Verónica Edwards en su libro *El concepto de calidad de la educación* (1991), desarrolla una aproximación al concepto que se resume en los siguientes aspectos:

- En la revisión de la literatura sobre el tema se observa la ambigüedad del concepto. El concepto de calidad se presenta ambiguo y confuso, paradójicamente es ampliamente usado, pero nadie sabe con exactitud su significado. El concepto de calidad es de por sí ambiguo. No está definido por un sólo significado, es decir, es un signifiante y no un significado y como tal puede adquirir múltiples significados.
- No podríamos tener una sola definición de calidad, debido a que en este concepto subyacen las definiciones de sujeto, sociedad, vida y educación. Cualquier definición de calidad de la educación

conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

- Mirar la realidad educativa desde un ángulo de calidad implica un juicio que compromete el ser de la cosa. La calidad de la educación es un valor inherente a la realidad educativa. El concepto pertenece al orden del ser en tanto poder ser, es decir, se encuentra implícita una dimensión de futuro, de utopía o de deber ser.
- La calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad.
- Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

Por otra parte, la evolución de la noción de calidad de la educación tal como la entiende la UNESCO, marca un esfuerzo de definición que va más allá de los objetivos intrínsecos e instrumentales de la educación mencionados anteriormente, ya que trata de determinar sin ambigüedad los atributos o cualidades fundamentales de ésta que pueden garantizar la consecución efectiva de esos objetivos. Se pueden encontrar formulaciones similares en los documentos producidos por otras organizaciones internacionales y en la vasta bibliografía existente sobre el contenido y la práctica de la educación.

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 eficientar los procesos de gestión educativa, haciéndolos más eficaces y efectivos.
- Necesidad de respetar los derechos de las personas como es debido.

Lograr una mayor pertinencia social implica revisar, bajo la lupa de la filosofía de la calidad, los fines de la educación superior y su correspondencia con el proyecto de país que se quiere construir; es decir, con el proyecto de desarrollo nacional, pero también con el proyecto educativo en marcha, y en consecuencia exige establecer criterios para diseñar y revisar las carreras técnico; profesionales y los posgrados, las líneas de investigación y los proyectos de extensión, en acuerdo con las necesidades sociales y productivas y con las nuevas formas de creación, y distribución del conocimiento. La pertinencia se refiere a la capacidad de la educación superior de dar respuestas oportunas y significativas a cada problema a cuya solución sea necesaria.

Por tanto, según Edwards, (1991), “La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia o agencias de planeación educativa, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planeación secretarial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto signifiante, es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido es un concepto que no puede definirse en términos esenciales, ni absolutos: por tanto, tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyace en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar por supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de calidad de la educación conlleva (un) posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo”.

El Modelo de Evaluación de la Calidad

Teniendo en cuenta las distintas maneras en que las diferentes corrientes entienden e interpretan la noción de calidad de la educación, la definición de la calidad y la elaboración de métodos para su evaluación, seguimiento y mejora exigen un diálogo encaminado a lograr:

- un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación;
- un marco para el análisis de la calidad que permita especificar sus diferentes dimensiones;
- un método de medición que permita determinar y evaluar las variables importantes; y
- un marco para la mejora que abarque todos los elementos interdependientes del sistema de educación y permita determinar las posibilidades de cambio y reforma.

Métodos evaluativos: La evaluación del sistema se suele abordar desde dos perspectivas metodológicas contrapuestas:

- Los métodos cualitativos se orientan a la búsqueda de pautas para la mejora de la calidad; subyace en ellos la incidencia en las políticas educativas de mejora.
- Los métodos cuantitativos se centran fundamentalmente en el análisis de los rendimientos escolares del alumnado como indicador de la calidad. Predominan la orientación estadística y la aplicación de evaluaciones periódicas. Esta tendencia ha experimentado mejoras definitivas en los últimos tiempos; actualmente se atiende a la mejora de los rendimientos como elemento de equidad, puesto que la evaluación rigurosa de los rendimientos es el primer paso para el logro de una educación de calidad para todos.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Según la ONG Construye País de la Universidad de Chile, se entiende por Responsabilidad Social Universitaria, el conjunto de acciones que realiza la Universidad como resultado de la ejecución de su Proyecto Institucional, la orientación y coherencia de sus valores y actividades con la búsqueda de la Felicidad.

En este sentido, las acciones de la Responsabilidad social de las Universidades, deben estar orientadas a lograr ciudadanos probos y honestos que concluyan su carrera profesional con conocimientos que validen las incumbencias para los cuales sus títulos los habilitarán como personas comprometidas con la sociedad de la que forman parte y a la cual volcarán sus conocimientos para mejorar su calidad de vida, tratando de solucionar los problemas que esa sociedad afronta.

Según la UNESCO (1998), en la declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, plantea en unos de los puntos relacionados con la Responsabilidad Social Universitaria (artículo 6 de la declaración), la responsabilidad que tienen las universidades de tener orientaciones de largo plazo que permitan resolver las necesidades y aspiraciones sociales, inculcando esta responsabilidad a los estudiantes.

Igualmente establece en el mencionado artículo 6 letra (b), "La educación superior debe reforzar su servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, utilizando principalmente enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y los problemas."

En el mismo orden de ideas, Kliksberg (2005), como consecuencia de las grandes transformaciones regionales en la realidad latinoamericana, asociados a fenómenos de naturaleza política, social, educativa y económica, entre otros, que han propiciado situaciones de inestabilidad y cambios de rumbos motivados por los nuevos paradigmas; se plantea la necesidad de reenfocar el rol social universitario como mecanismo inductor de mejora no sólo de la calidad de vida de la comunidad en la cual se encuentra inserta, sino también

de la calidad de las instituciones involucradas en la organización, desarrollo y proyección de la vida política y social regional.

Este proceso de cambio, según Kliksberg (2005), trae aparejado una serie de problemáticas actuales, que pueden sintetizarse en los siguientes términos:

- Creciente brecha social a partir de la desigualdad en la distribución del ingreso, la riqueza y el capital educativo entre los diferentes estratos.
- Crisis de participación, representación y responsabilidad política por la realización de los derechos sociales.
- Marcado retroceso de sentido, de valores y de aquellos aspectos ético-morales que hacen al desarrollo del capital social.
- Presencia de una "crecimiento invertido" que muestra las contradicciones latentes y manifiestas que trae aparejado un proceso de crecimiento económico, que a su vez acentúa el atraso de la estructura de la producción y la distribución de los beneficios asociados.

Todo lo cual configura desde el ámbito universitario, la necesidad de buscar, desarrollar y difundir nuevas prácticas en sintonía con estos nuevos escenarios sociales. Para Kliksberg (2005), el enfoque no parte de centralizar la problemática en un aspecto estrictamente técnico, económico o político; ya que la situación abarca en su dimensión un problema ético de mayor profundidad y es aquí donde la Universidad debe ofrecer sus respuestas para favorecer mecanismos de integración y movilidad social ascendente.

El análisis del rol universitario en el marco de la sociedad per se no debe omitir las implicaciones éticas de los diferentes cursos de acción posibles, ya que de primar la racionalidad técnica y científica por sobre la ética, pueden derivarse resultados altamente regresivos para la comunidad en su conjunto, puesto que la falta de equidad en una esfera puede generar pérdida de eficiencia y desigualdades en otras.

Para Kliksberg (2005), uno de los mayores desafíos de la Universidad actual, transita no por influir solamente en los acontecimientos sociales, sino en *construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base.*

Para ello, se debe entender cómo la Universidad redefine su responsabilidad para establecer un equilibrio entre las necesidades reales y el lograr incidir en la transformación de la comunidad, acabando con la organización separada del saber en especialidades y, al contrario, instituir el pensamiento holístico, complejo, transdisciplinario y práctico para formar una comunidad de aprendizaje asociativo con calidad y pertinencia.

ESQUEMA ORGANIZATIVO Y CONCEPTUAL DEL MODELO DE EVALUACIÓN QUE SE PROPONE

Los indicadores del Modelo Holístico de Evaluación de la Calidad Educativa que se propone se organizaron o determinaron en torno a siete ejes explicativos.

Eje 1, Dimensiones. Se refiere a las dimensiones que explican la noción de responsabilidad social a partir de la conceptualización que de la misma hace Morin, E. (2003) "la Responsabilidad Social Universitaria, desde una visión holística, debe tratar de articular las diversas partes que la conforman en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible; para la producción y transmisión de 'saberes' responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables."

A partir de lo cual se determinaron cinco dimensiones:

- √ Derechos Humanos.
- √ Equidad
- √ Pertinencia
- √ Relevancia
- √ Eficacia y Eficiencia

Eje 2, Categorías. Éste eje está constituido por las 25 categorías vinculadas con las dimensiones antes mencionadas, y que son, entre otras, Inclusión, No discriminación, Acceso, Procesos, Resultados, Democracia, Proyecto Educativo, Sociedad del Conocimiento, Currículo, Normatividad, Financiamiento, Calidad Docente.

Eje 3, Variables. El tercer eje lo componen las variables cuyos cambios serán analizados para dar respuesta a las interrogantes del objeto de estudio. Hasta el momento se han identificado cincuenta variables de análisis.

Eje 4, Principios. El cuarto eje hace referencia a los Principios para Regular el Proceso de Autoevaluación, los cuales fueron propuestos por Didriksson, A. y Herrera, A. (GUNI, 2006), siendo estos: Pertinencia Social, Calidad, Responsabilidad en el Ejercicio de la Crítica Social y Política, Contribución al Desarrollo Económico, Ampliación de la Fronteras del Conocimiento, La investigación Básica y su Relación con los nuevos Aprendizajes, y por último el Desarrollo de la Difusión de la Cultura.

Eje 5, Contextos. Hace referencia a los contextos en los que se desarrolla toda la actividad educativa: Contexto Sociocultural, Contexto Institucional Organizativo, Contexto Didáctico Pedagógico.

Eje 6, Ámbitos. El sexto eje por su parte, hace referencia a los ámbitos de abordaje de la evaluación educativa, es decir al medio ambiente de su aplicación: interno y externo, los cuales tienen que ver, necesariamente, con los ámbitos de impacto de las acciones de toda actividad educativa.

Eje 7, Filosofía. Por último, el séptimo eje engloba la filosofía central del modelo propuesto, es decir la mirada integral de la que adolecen los modelos estudiados, la perspectiva holística que da salida a un abordaje del objeto de estudio a partir de una noción cualitativa y cuantitativa.

Evaluación de la Calidad Educativa.

Partiendo de la noción anterior de calidad, y entendiendo que toda evaluación educativa -incluyendo la de las IES- estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa, conviene proceder a aceptar que esta calidad está determinada por múltiples factores. Es decir, es necesario reconocer la multicasualidad de la calidad educativa. (Schmelkes, S. 1996).

En éste sentido, la evaluación de la calidad educativa, desde el planteamiento teórico que emana del modelo propuesto en éste proyecto, tendrá que englobar: el respeto a los derechos humanos, la equidad, la pertinencia, la relevancia, así como, la eficacia y la eficiencia.

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

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

- Aguerro, 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.uy/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. Proposiciones, 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 Educativo. No. 1, Vol. 7, Enero-Abril, Venezuela. 127-153.
 - Marcano, N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior. Encuentro educativo. No. 2, Vol. 9, Mayo-Agosto, Venezuela. 147-161.
 - Martínez, L. (1995). El Docente Universitario y La Extensión. Planuic. 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.