

Una aproximación metodológica al concepto de calidad en la educación universitaria

GUSTAVO ROSALES ESTRADA*

A methodological approach of the concept of quality in college education

Abstract. *The quality and excellence achievements in University education are permanent and continuous processes entailing a clear scope of the subject of study. The present work tends to define accurately its reach and limitations; as well as techniques and methods which allow for its immediate application.*

Como producto del desarrollo de la administración, la educación, entendida como la suma del capital cultural y de los valores que acumulan las civilizaciones para las generaciones futuras, ha habilitado a la evaluación como un instrumento de certificación o legitimación de los logros obtenidos en el proceso del hecho educativo. Este imperativo es el que le otorga el reconocimiento de ser un instrumento de poder utilizable por el Estado o por las instituciones públicas y privadas.

Sin embargo, el concepto de calidad y su concreción última, la excelencia, precisan de un análisis profundo en cuanto a su significación, siempre vinculada al concepto de evaluación y como respuesta a cada área de desarrollo contextual donde se pretenda incidir.

En nuestro contexto, la gran mayoría de las investigaciones educativas tienden a enfocar su atención hacia determinado conjunto de factores o procesos que explican sólo una dimensión de la problemática global de la calidad de los procesos educativos desde una óptica sistémica, investigando las posibles causas que determinan el “estado

final” de los “productos educativos” y la congruencia de sus características con las expectativas de la sociedad.

La complejidad de los factores que intervienen en la elaboración de juicios objetivos sobre la calidad del hecho educativo y de sus productos ha obligado a definir las categorías analíticas implícitas en esta noción, con objeto de facilitar la identificación de tales factores y, así también, de facilitar la captación de información de la realidad socio educativa necesaria para lograr los propósitos de estudio.

Los centros educativos que se pretenden evaluar se componen de elementos diversos en interacción permanente, hecho que limita su valoración directa; únicamente permiten esta valoración los elementos fácilmente contrastables o medibles, como el estado físico de las instalaciones, materiales didácticos, mobiliarios, etcétera, pero los aspectos funcionales o personales, por ejemplo, tienen en sí mismos una complejidad tal que hace imposible su valoración directa. En cambio, deben abordarse por medios indirectos de valoración, que desglosan y vuelven operables los componentes o subcomponentes más amplios, y que así resultan más fácilmente evaluables: los denominados indicadores de calidad.

Este movimiento dirigido hacia la generalización de la evaluación de programas y sistemas educativos se manifiesta también en forma inequívoca en el sector universitario, considerándose la eva-

* Maestro en Educación Superior, Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Odontología (CIDO), Facultad de Odontología, UAEM. Paseo Colón 513 Sur, col. Moderna. Tels. 17 3448 y 194324. Toluca, México.

luación universitaria (profesores, instituciones, programas de postgrado...) como un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados.

La necesidad del proceso evaluativo en el nivel universitario parece obvia. Si consideramos que la educación es una actividad prepositiva e intencional, la determinación de logro de las metas es un elemento implícito de su propia acción.

La evaluación en la educación universitaria

Queda claro que el proceso evaluativo debe ser considerado como un elemento esencial en la actividad intencional o propositiva educacional, en sus objetivos, procesos y resultados. Asimismo, debemos partir de una definición operativa del concepto de evaluación (De la Orden, 1985): “proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante para describir cualquier faceta de la educación universitaria y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para tomar decisiones acerca de la misma (...)”.

Ya considerada como un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, la evaluación se identifica con una actividad científica, con un proceso de búsqueda disciplinada de conocimiento. Su resultante, el juicio de valor en que consiste toda evaluación, presupone la analogía entre la información obtenida y una instancia referencial de la misma naturaleza: el criterio. La toma de decisiones derivada implica que la evaluación debe ser considerada como un instrumento, si bien es cierto de naturaleza esencial, pero un instrumento al fin y al cabo, y no como un fin en sí misma.

Son dos las funciones básicas de la evaluación:

1. El perfeccionamiento y mejora del propio objeto o realidad evaluados (en nuestro caso, la educación universitaria: evaluación formativa); y
2. La verificación y constatación del mérito o calidad del objeto o realidad evaluados (en nuestro caso, el control de la calidad de la educación universitaria: evaluación sumativa).

Aunque en ocasiones se contraponen ambas funciones (Schwandt y Halpern, 1988; Broeijens-tijn y Acherman, 1990), la evaluación sumativa también puede actuar como un factor de perfeccionamiento y mejora de la realidad, objeto de la evaluación, dado que esta misma genera una tendencia de los procesos a su adecuación con los criterios evaluativos, determinando las características de los productos.

En la medida en que tales criterios representen niveles satisfactorios de calidad, la evaluación sumativa, al igual que la formativa, se transforma en una poderosa palanca de optimización de los procesos y productos objeto de evaluación. Resumiendo, podemos afirmar que la evaluación de la educación universitaria es o puede ser un instrumento de alto potencial para incrementar la calidad de ésta.

Como una reacción al economicismo evaluativo (énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad), se tiende actualmente a centrar la evaluación en la calidad de las universidades, utilizando una amplia gama de indicadores no necesariamente cuantitativos, ya que el objetivo debe ser valorar y medir lo que se debe, lo que es relevante, es decir, lo más trascendente, implicando una valoración de las relaciones con el contexto, y no lo que se puede, lo fácil. Esto no sólo sería inútil, sino, en muchos casos, hasta peligroso, dado que el poder de la evaluación para conformar su propio objeto podría en tales circunstancias desviar los objetivos, procesos y productos de la universidad.

La calidad de la educación universitaria

La evaluación de la calidad universitaria exige algunas precisiones en torno a su concepto.

La referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión: reformas, innovaciones, proyectos de investigación, congresos científicos, etcétera. Todas estas actividades se colocan bajo la protección del término de “calidad”, ya que, en forma obvia, nadie puede objetar a la calidad como el objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción.

Y así, todos deseamos una educación universitaria de calidad; nadie desea una universidad catalogada como mediocre. La búsqueda de la excelencia, grado máximo de la calidad, es un argumento inatacable. Sin embargo, el problema comienza cuando se intenta precisar qué es la calidad de la educación universitaria, ya que el concepto se presenta ambiguo y equívoco.

Para partir de una estructura firme en la búsqueda de la calidad en la educación universitaria, se debe partir de un proceso clarificador del concepto mismo de calidad.

La primera aproximación específica al concepto de calidad educativa es la tradicional referencia a una “buena educación”, a una “buena facultad” o a una “buena universidad”, y que corresponde históricamente al periodo de euforia planificadora y desarrollista de los sesentas, cuando el concepto

era utilizado sin claras connotaciones teóricas. Sin embargo, se observa que, pese a una planificación cuidadosa, en general, siguiendo modelos elaborados por organismos internacionales, la educación en los países menos desarrollados presenta deficiencias y disfunciones, aparentemente incongruentes con el crecimiento espectacular de las inversiones y el incremento de los efectivos puestos al servicio de la enseñanza. Esta situación se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente o que presentan serias dificultades a la cuantificación; estos elementos están relacionados con el proceso pedagógico y determinan la llamada eficacia interna del sistema o calidad de la educación (Díez-Hochleitner, 1969; Beeby, 1970).

Años más tarde, la calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria aparece como una reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficiencia y productividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la universidad (por ejemplo, metas y objetivos de la institución, resultados de la educación universitaria, currícula y programas académicos, clima institucional, servicios, etcétera).

Cada uno de estos elementos puede adoptar formas diferentes o ser concebido de modo distinto y, en cada caso, con la pretensión de ser expresión de la calidad universitaria, dependiendo de la concepción que de la universidad, la educación, la sociedad, la ciencia, etcétera, tenga quien juzga. En otras palabras, los distintos sistemas de valores, las distintas culturas, las distintas ideologías, las actitudes e intereses de los grupos e individuos se proyectarían en otras tantas caracterizaciones de la educación universitaria de calidad.

En este nivel de análisis, la calidad de la educación universitaria aparece como un concepto relativo al no corresponder con una serie única y fija de características de los diversos elementos del proceso y del producto universitarios. Desde esta perspectiva, la enseñanza o la institución universitaria de calidad se definen, en última instancia, por un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí.

Si se pretende avanzar en la caracterización del concepto de calidad universitaria, es preciso superar la consideración de las características específicas de los elementos del proceso y del producto de la educación en cada institución de calidad y tratar de identificar los rasgos comunes a todas ellas.

Parece claro que si consideramos de alta calidad dos o más instituciones universitarias con culturas

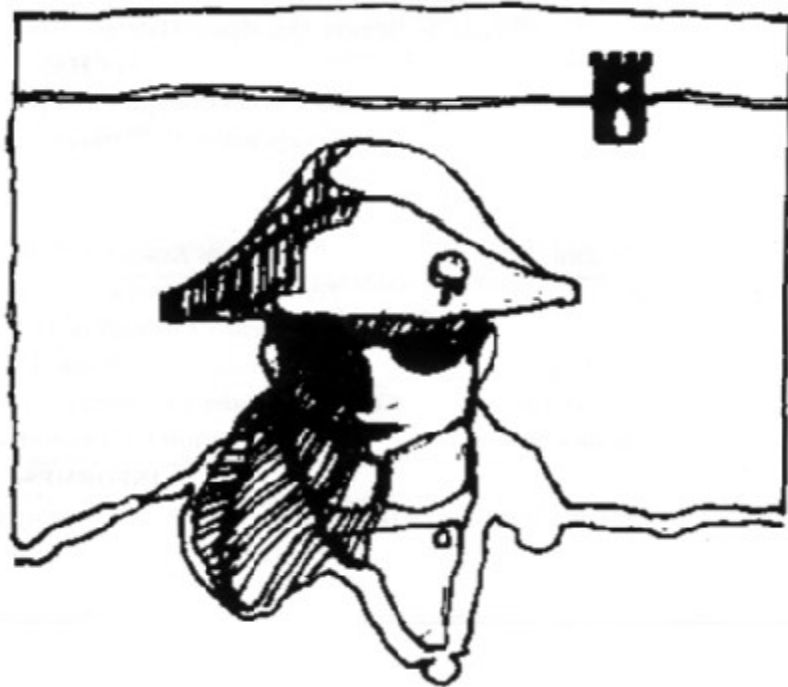
y valores diferentes, con metas y objetivos diferentes, con programas académicos diferentes, con docentes formados y reclutados en ambientes y según modelos diferentes, no podemos entonces vincular la calidad de la educación a los valores, metas y objetivos específicos de cada una. La calidad deberá radicar, más allá de estos elementos en que difieren, en alguna característica común a todas ellas.

En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación superior es preciso elevar el nivel de abstracción y, superando la consideración de las características específicas de los distintos elementos o componentes, centrar la atención en las relaciones entre ellos. Es decir, la calidad de la educación universitaria estará definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad:

contexto, entrada del sistema, proceso y productos. Cualquier ruptura en la red de coherencias entre los componentes supondrá una limitación más o menos severa de la calidad educativa.

La coherencia entre entrada, proceso y productos y las expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación universitaria como funcional, en cuanto se aplica a criterios de evaluación interna institucional o relevante, en función de su trascendencia hacia la sociedad, lo cual implica la aplicación de criterios de valor de estas relaciones con su contexto.

La coherencia del producto con las metas y objetivos trazados define la calidad universitaria como eficacia. La coherencia entre, por un lado, entrada y proceso y, por el otro, productos, define la calidad de la educación universitaria como eficiencia.



En síntesis, lo que genéricamente denominamos "calidad de la educación universitaria", según este modelo, se identifica con una compleja construcción explicativa de valoraciones, apoyada en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una

institución universitaria concebidos como un sistema.

La calidad aparece, pues, como un conjunto estructurado cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supondrá entonces un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico. •

BIBLIOGRAFÍA

- Colom, A. J. (1988). *Calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia*. Bordón, 40 (2), pp. 163-175.
- García Hoz, V. (1979). *La calidad de la educación*. Bordón. XXXI, 228, pp. 168-173.
- Gómez de Castro, F. (1988). *Estructura del sistema educativo y calidad de la educación institucional*. Bordón, 40 (2), pp. 177-188.
- González, A. P. *Análisis de la calidad de la enseñanza y técnicas para los seminarios didácticos*. Narcea, Madrid.
- Mora, J. G. *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- Muñoz, I. C. (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. México, C.E.E. pp. 126.
- Muñoz, I. C. (1993). *I-a calidad de la educación en México: visión analítica del avance del conocimiento en el contexto del desarrollo educativo del país*. (versión preliminar). Mimeo. II Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, pp. 1-42.
- Orden, A. de la, H. (1988). *La calidad de la educación*. Bordón. 40(2), pp. 149-161.
- Rodríguez, S. (1988). *La orientación educativa y la calidad de la educación*. Bordón, 40 (2), pp. 235-255.
- Sarramona, J. (1988). *Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y la calidad de los centros educativos*. Bordón, 40 (2), pp. 257-275.