

# ***Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa***

**Mauricio Andión Gamboa\***

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

\* Profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación, en la UAM-Xochimilco.

Correo electrónico: mandion@correo.xoc.uam.mx

## **Resumen**

Este trabajo analiza el problema que implica evaluar la calidad en los sistemas de educación superior desde una perspectiva cualitativa. Se centra en el caso mexicano analizándolo en tres planos: sistémico, institucional y programático. Hace una crítica a los actuales sistemas de evaluación-acreditación-jerarquización que fomentan la simulación y, propone reorientar la mirada a lo pedagógico para valorar la calidad de los programas educativos y realizar la evaluación de estos programas aplicando métodos cualitativos que permitan profundizar en la comprensión del sentido de los procesos educativos que se derivan de la operación de los programas universitarios.

## **Palabras clave:**

Calidad  
Educación superior  
Programas educativos  
Evaluación cualitativa

## **Abstract**

This article analyzes the issue of evaluating the quality of post-secondary education from a qualitative perspective. The study focuses on three aspects in Mexico; system, institutions and programs. The author critically examines current evaluation-accreditation-hierarchization systems, which promote imitation, and proposes a new vision of teaching for assessing the quality of educational programs, applying qualitative methods that enable a deeper understanding of the meaning of educational processes in the operation of university programs.

## **Keywords:**

Quality  
Post-secondary education  
Educational programs  
Qualitative evaluation

## Introducción

La calidad de la educación superior como objeto de estudio ha estado en debate en nuestro país y en el campo de la educación superior desde la década de los ochenta del siglo pasado. Esto se deriva del impacto de la globalización del capitalismo informacional en los sistemas educativos. Desde entonces la educación comenzó a conceptualizarse como un servicio sujeto a las presiones del mercado y, consecuentemente, como una mercancía más que requiere competir en precio y “calidad” con otros servicios educativos. Esta visión de la educación atenta, por supuesto, con la idea surgida de la Ilustración que imagina a la educación como un servicio público que debe ser garantizado a la población entera por el Estado de una nación.

Si bien la ideología posmodernista y las políticas procorporativas no han logrado dismantelar del todo a los servicios públicos de educación en los niveles básico y secundario, en el nivel terciario las circunstancias han sido distintas. En ese espacio el proceso de privatización-mercantilización de las universidades e instituciones de educación superior (IES) ha tenido un impulso arrollador en el mundo entero. La educación superior se ha convertido en un gran negocio global, potenciado por la Red y demás nuevos medios de comunicación.

En Estados Unidos, centro del capitalismo informacional, las universidades privadas han existido desde el origen de su sistema de educación superior y la idea de privatizar a las IES y la mercantilización de sus servicios, no sólo no resulta ajena a su cultura y a su campo académico, sino que las políticas implementadas desde entonces han desarrollado esta visión al máximo, hasta convertirla en una ideología dominante en gran parte de los países del mundo desarrollado y en vías de desarrollo. Lo cual ha transformando significativamente el sentido de la educación y, en particular, lo que se entiende por calidad de la educación.

En México, la preocupación por la calidad en el campo educativo tiene un carácter reactivo y comienza a aparecer a fines de los años ochenta,<sup>1</sup> a partir de presiones externas como la aplicación de los criterios de calidad de organismos internacionales, tal es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El tema de la calidad de la educación superior ha adquirido una relevancia particular en los últimos años, y por extensión, todos los mecanismos para su evaluación a nivel nacional o institucional han sido motivo de atención, así como los esfuerzos de los diversos programas, orga-

<sup>1</sup> Antes de esa década las políticas públicas se orientaron fundamentalmente a incrementar la cobertura que aún hoy sigue siendo insuficiente tomando en cuenta la demanda real por servicios de educación superior en México.

nismos y gobiernos. Por ello, el programa sobre gestión Institucional de la Educación Superior de la OCDE inició en 1996 un estudio comparativo internacional sobre las prácticas seguidas en diversos países, pertenecientes a la misma, para evaluar y asegurar la calidad de la educación superior. (S. Malo, y A. Velásquez, 1998, p. 7).

Durante aquellos años las políticas públicas orientadas a la promoción de la calidad del sistema del educación superior no fueron más allá de proponer la necesidad de planear, introducir y operar algunos mecanismos de evaluación institucional, crear algunas nuevas universidades públicas más pequeñas y especializadas, generar incentivos y apoyo para la formación y capacitación del profesorado en las universidades públicas y propiciar comparaciones en el plano internacional (Cfr. S. Malo, 1998, pp.113-130).

Paralelamente, la privatización de la educación superior ha tenido, desde entonces, un auge importante y los esfuerzos por “medir la calidad” y evaluar el desempeño de las instituciones de educación superior públicas y privadas se ha traducido en la creación de mecanismos de acreditación que más que ponderar la calidad de la educación superior han servido para crear una estructura jerárquica en la cual tratan de ubicarse las universidades e IES. Este hecho se hace evidente con la aparición de lo que se conoce como los *rankings*, o clasificación de instituciones, según un conjunto de variables más o menos arbitrarias.

En este proceso el sistema de educación superior en México ha adquirido una configuración piramidal sumamente aguda en la que sólo unas cuantas instituciones se consideran de excelencia, o de buena calidad, y la inmensa mayoría se ubican en la base, no cumpliendo con los criterios de calidad que para los efectos proponen instancias como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la OCDE.

En el caso de las instituciones privadas, ha sido tal su crecimiento y proliferación, en un tiempo tan corto, que muchas de ellas no cumplen con los requisitos mínimos para ser consideradas escuelas y mucho menos universidades o escuelas superiores. De esta forma, se han convertido prácticamente en negocios expendedores de títulos (sin valor simbólico alguno). Son las llamadas “universidades o escuelas patito” que el gobierno ha tolerado por carecer de la capacidad para crear más universidades públicas que satisfagan la creciente demanda por educación superior en el país. Por supuesto, estas instituciones se ubican en el escalón más bajo de la pirámide.

En este proceso de evaluación-acreditación-jerarquización, la mayoría de las IES, en México, no atinan a entender lo que significa ofrecer una educación de buena calidad a sus estudiantes. En un afán de “medir la calidad” de sus servicios, se han perdido en la aplicación de una serie intermi-



Fotografía: José Ventura

a la transformación intelectual, social y cultural de los alumnos y maestros después de cada ciclo escolar.

## Plano sistémico

El plano sistémico remite al funcionamiento del sistema de educación superior (SES), que es una red institucional formada históricamente, y que en el caso de nuestro país, se remonta al momento de la refundación de la Universidad Nacional de México en 1910. Después de la constitución del Estado mexicano posrevolucionario, en la década de los treinta, se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con ello se abren los dos principales ejes de desarrollo del subsistema público de educación superior. Una vertiente universitaria en donde se enfatiza el estudio de las ciencias y las humanidades, así como la formación de cuadros para las profesiones liberales; y otra rama tecnológica centrada en la investigación aplicada y la formación de cuadros técnicos para el desarrollo industrial del país.

En los años cuarenta comienzan a surgir las principales universidades privadas que hasta hoy gozan de buena reputación, tal es caso del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Iberoamericana (UIA). De estos dos modelos institucionales, se desprenden también dos ejes de desarrollo del subsistema de educación superior privado: un modelo de instituto tecnológico asociado a intereses de grupos económicos privados; y otro modelo universitario de corte humanista promovido por la Iglesia católica y sus diversas corporaciones confesionales.

A partir de estos cuatro modelos el sistema fue creciendo, extendiéndose y diversificándose en todo el país. En la actualidad, se compone de alrededor de 1,900 instituciones de educación superior, 700 públicas y 1,200 privadas. Sin embargo, las instituciones públicas siguen siendo las que atienden al mayor número de estudiantes con alrededor de

nable de indicadores que confunden los niveles en que se estructuran los procesos educativos. Así tenemos que una universidad se considera de buena calidad cuando su plantilla de profesores cuenta con investigadores acreditados en el SIN (Sistema Nacional de Investigadores). Es claro que este hecho no repercute directamente en la calidad de la educación, pues los investigadores no necesariamente desarrollan las capacidades propias de un maestro competente, e incluso muchos de ellos rehuyen la actividad docente por interferir con sus actividades de investigación. También está el caso en que se pretende medir la calidad de la educación en función de la infraestructura tecnológica con que cuenta una institución, cuando es sabido que la tecnología por sí misma no forma, y lo que realmente importa es la relación que maestros y alumnos tienen con ella en los procesos educativos, es decir, el cómo y el para qué se utilizan estas herramientas técnicas, como son por supuesto las computadoras y demás recursos informáticos y nuevos medios de comunicación digital.

Analizando los casos de tres instituciones ubicadas en la cima de la pirámide del subsistema de educación superior privada en nuestro país, Angélica Buendía concluye en su tesis doctoral que:

El concepto de calidad en educación es de difícil aprehensión y va-

ría dependiendo de los contextos institucionales y de los elementos que se analizan. Es delicado definir la calidad en la educación superior puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Si partimos que cualquier definición encierra visiones de sociedad, la vida y la educación, y una postura política, social, cultural, por tanto, no es un valor absoluto neutro o universal. (A. Buendía, 2007, p. 76).

En esta sentencia se muestra la dificultad que existe para definir el concepto de calidad, pues su carácter relativo y sujeto a interpretaciones ideológicas lo convierte en un problema teórico y práctico bastante complejo. Teóricamente la calidad de la educación superior puede ser vista en tres planos: el sistémico, el institucional y el programático. Prácticamente ha implicado desarrollar mecanismos de evaluación y construir parámetros para “medir los niveles de calidad” tanto del sistema de educación superior, como de las instituciones y de los programas docentes.

Este ensayo se propone ver el problema de la calidad de la educación superior desde otro ángulo, desde una perspectiva cualitativa, que se detenga en la relación educativa entre el maestro, sus alumnos y el conocimiento; que observe y analice los procesos que se derivan de la acción pedagógica e interprete los resultados de los programas educativos en razón

70% de la matrícula, que se compone aproximadamente de 2 millones y medio de estudiantes registrados en el sistema de educación superior para el ciclo 2004-2005 (Cfr. J. Rubio, 2006). La calidad de este sistema es muy difícil de determinar, ya que está afectada por múltiples factores de diversa índole, pero desde los años ochenta la ANUIES ha buscado crear mecanismos de evaluación que permitan, según sus propios términos, establecer:

[...] Si [el sistema] responde adecuadamente a los atributos de congruencia externa o relevancia social, congruencia interna (tanto entre insumos como entre éstos y los procesos), eficacia interna (nivel de logro de los objetivos de corto y mediano plazo) eficacia externa o impacto social (logro de los objetivos a largo plazo) eficiencia, costo-beneficio y costo-eficacia. (CONPES, *Plan Nacional de Educación Superior: Lineamientos generales para el periodo 1981-1991*).

Esta compleja definición construida para determinar la calidad educativa supone la realización de un buen número de análisis y valoraciones de los diversos componentes de los procesos e interacciones del quehacer educativo, así como de su estructura y condiciones de funcionamiento (Arredondo V., 1991, p. 123). Desde entonces, la ANUIES y diversos centros de investigación educativa han realizado varios estudios sobre la calidad y el sistema de educación superior en México.<sup>1</sup>

En cuanto al criterio de congruencia externa, la mayoría coincide en que el sistema no ha logrado cubrir la demanda de servicios educativos y se ha orientado hacia la diversificación del sistema en su conjunto, la mercantilización y la expansión del sector privado, incrementándose de manera notable las instituciones no universitarias o “escuelas patito,” que en la mayor parte de los casos se dedican a operar programas en campos profesionales socialmente poco relevantes o para mercados laborales saturados, como es el caso de las carreras de contaduría, administración, comunicación o diseño gráfico (Cfr. R. Kent, y R. Ramírez, 2002).

También se ha producido el fenómeno del crecimiento de las redes universitarias o “universidades franquicia”, lo que ha derivado en la proliferación de subsistemas universitarios privados como los que han creado, por ejemplo, el ITESM, la UIA, la Universidad Anáhuac, la Universidad del Valle de México (UVM), cuyos componentes no necesariamente mantienen un mismo parámetro de calidad de acuerdo con sus propios criterios institucionales. De esta forma, no es lo mismo estudiar en el ITESM campus Monterrey, que en León o Guadalajara. La rápida expansión de estos subsistemas ha

derivado en variaciones significativas en cuanto a los insumos, procesos y resultados educativos (Cfr. Kent y R. Ramírez, 2002, Buendía, A., 2007).

En el sector público, solamente ha crecido el número de las universidades e institutos tecnológicos, mientras que las universidades estatales y federales se han mantenido estancadas, tratando de sobrevivir con subsidios gubernamentales cada vez más exiguos, manifestándose como el principal problema de la educación superior pública la falta de un proyecto nacional que articule a estas instituciones a un programa de desarrollo sustentable, socialmente relevante y económicamente viable.

La calidad de este sistema de educación superior en nuestro país está por determinarse, pero si se toman como criterios la eficacia interna y externa del sistema y tomamos como indicador los altos índices de desempleo que se registran en la última década entre los egresados de las universidades e instituciones de educación superior, se podría llegar a afirmar que su calidad deja mucho que desear. Pareciera que el sistema de educación superior mexicano ha sido incapaz de atender las necesidades de la población que demanda educación y los que logran terminar sus estudios pasan a engrosar las filas del desempleo, siendo un dato preocupante las tendencias recientes de migración de jóvenes mexicanos a otros países.

Al respecto, en un evento académico auspiciado por el Colegio de México, Juan Ramón de la Fuente, rector de la UNAM, delineó los cuatro principales problemas que aquejan al sistema de educación superior en México: cobertura, calidad, financiamiento y factor de pertinencia:

La cobertura de la educación universitaria en México es desigual e insuficiente ya que sólo 23% de los jóvenes estudian una licenciatura actualmente y peor, el resto de los jóvenes son expulsados del país por falta de acceso a la educación. En los países desarrollados, en las sociedades del conocimiento, más del 30% ha concluido educación terciaria, en México sólo 13% [...] me pregunto dónde está el Estado mexicano. Si no va a asumir su responsabilidad en materia educativa, de salud y seguridad, ¿para qué queremos un Estado? (*Milenio*, 24 de agosto, 2007).

Sin embargo, las autoridades gubernamentales se mantienen optimistas y piensan que si se mantiene la continuidad de las políticas públicas en el campo de la educación superior será posible superar los retos de desarrollo que impone la globalización. En las conclusiones de un balance pormenorizado sobre las políticas educativas en la materia, Julio Rubio, titular de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP en el sexenio anterior, apunta:

Las políticas federales y estatales han coadyuvado a la construcción y desarrollo de un complejo y diversificado sis-

<sup>2</sup> Ver los trabajos de A. Gago, y R. Mercado del Collado, 1995; J. M. Doger, 1996; R. Kent, 1996; J. Brennan, 1998; M. Fresán, 2000; P. Latapí Sarre, 2002).

tema de educación superior que ha crecido y se ha desarrollado significativamente en la última década. El impacto de estas políticas puede evidenciarse en la mejora continua de los indicadores del sistema. No obstante, las políticas deben continuar, en un contexto de mayor participación democrática, enfrentando los retos de la expansión con equidad, de la mejora continua y aseguramiento de la calidad, y de una mejor planeación, coordinación y gestión para que el sistema y las instituciones que lo conforman puedan responder con mayor oportunidad y niveles de calidad a las demandas de la sociedad del conocimiento, de la globalización, del desarrollo social y económico del país y de las grandes transformaciones nacionales en curso (J. Rubio, 2006, p. 278).

En suma, el sistema de educación superior en México ha crecido y se ha diversificado mucho en los últimos años, tendiendo claramente hacia la privatización-mercantilización. Sin embargo, esta tendencia no ha demostrado su eficacia en cuanto a la capacidad del sistema para garantizar la cobertura y formar a los agentes sociales que requiere el país que busquen insertarse exitosamente en la “sociedad de la información”. Los egresados de las IES públicas y privadas están encontrando serias dificultades para ubicarse en los mercados de trabajo y miles de jóvenes están emigrando a falta de oportunidades en el país. Ante este panorama, parecería que el sistema no es de buena calidad.

Sin embargo, para ser más justos en nuestra apreciación, quizá habría que apuntar que el problema puede no estar en el sistema mismo, sino en su entorno. La falta de financiamiento oportuno y la ausencia de una política de Estado en materia de educación, ciencia y tecnología que oriente los esfuerzos hacia un proyecto de nación sustentable en el contexto de la globalización estaría mermando la capacidad del sistema para cumplir con sus metas a corto, mediano y largo plazos.

Si tomamos en cuenta lo poco que se invierte en educación superior en México (menos de 0.4 % del PIB) y lo correlacionamos con los criterios de eficiencia —que implica determinar la racionalidad en el uso de los recursos—, de costo-beneficio —que determina la ganancia económica en función de la operación del sistema—, y de costo-eficacia que establece lo que cuesta operar el sistema en razón a sus resultados, quizá el sistema de educación superior mexicano, y en particular el subsistema público, esté haciendo más de lo que se pudiera esperar de él. Sería pertinente desarrollar una línea de investigación que contrastara esta hipótesis.

## Plano institucional

Por lo que respecta a las instituciones de educación superior, es tal la diversidad que sería preciso evaluarlas prácticamente de manera casuística. Sin embargo, en un esfuerzo por clasifi-

carlas, oficialmente se identifican seis tipos de instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, dependiendo del énfasis que le otorgan a la docencia, la investigación y el servicio. De acuerdo con la descripción que se enuncia en la tipología propuesta por el Dr. Julio Rubio, estos tipos de instituciones de educación terciaria podrían denominarse de la siguiente forma (*Cfr.* J. Rubio, 2006, p. 38):

- I. Escuelas técnicas.
- II. Escuelas de estudios profesionales.
- III. Escuelas superiores de estudios profesionales.
- IV. Institutos tecnológicos.
- V. Universidades.
- VI. Escuelas de posgraduados/Centros de investigación.

En el caso del subsistema público de educación superior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) distingue entre instituciones federales y estatales. Como se sabe, las federales son únicamente cuatro<sup>3</sup> pero concentran a cerca de 15 % de la matrícula total en todo el país, las demás instituciones públicas son de orden estatal o municipal, y se les clasifica como: institutos tecnológicos, universidades públicas, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales (indígenas) y escuelas de estudios profesionales (normales).

Las instituciones privadas, como se señaló anteriormente, son básicamente de tres tipos: universidades, instituciones no universitarias y redes universitarias (R. Kent y R. Ramírez, 2002). Del primer tipo hay muy pocas, alrededor de 40, la mayor parte corresponden al segundo tipo, y recientemente ha comenzado a proliferar el tercer tipo, relacionadas con su prestigio y potencial económico (*Cfr.* J. Rubio, 2006, p. 38).

Partiendo de estos datos, claramente se observa que en la inmensa mayoría de las IES no se hace investigación, quizá sólo un centenar de un total de 1,500 instituciones clasificadas ejercen la investigación o cumplen mínimamente con alguna función de generación y aplicación innovadora de conocimiento. Pero el peso de la investigación científica y humanística recae en un puñado de instituciones como la UNAM, el IPN, la UAM y quizá unas 10 o 20 universidades o centros de investigación más. Para un país tan grande como México, en términos de su población y de su economía, éstos son resultados muy pobres.

Así pues, más allá de los servicios educativos, sólo unas cuantas de las universidades de élite y algunos centros de investigación funcionan como instituciones que ofrecen otro tipo de servicios derivados de la aplicación del cono-

<sup>3</sup> Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)  
 Instituto Politécnico Nacional (IPN)  
 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)  
 Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

cimiento a problemas concretos de la realidad. Queda claro que más de 90% de las instituciones se dedican casi exclusivamente a la docencia, formado profesionales y técnicos de distintas áreas del saber.

Si la mayoría de las IES del sistema nacional de educación superior tienen la misión de educar, entonces, la evaluación de la calidad de esas instituciones debiera centrarse en entender el sentido de sus procesos educativos y en apreciar los resultados de sus procesos formativos. De esta manera, para saber si una universidad o una institución de educación es buena, habría que preguntarse por la calidad de sus estudiantes, de sus profesores y de la relación que se establece entre ellos y los contenidos educativos, dentro de las aulas y espacios académicos (reales o virtuales). Asimismo, habría que saber la forma en que sus egresados se han integrado a los diversos campos profesionales para los que fueron formados.

Uno de los problemas de la mayoría los *rankings* que se publican para clasificar a las universidades e IES es que muchos de los indicadores que se utilizan para medir la calidad se aplican sólo a una mínima parte de las instituciones, que son las universidades e institutos en donde se realiza investigación y se promueve la extensión académica como servicio social. Al tratar de calificar y clasificar a las instituciones frecuentemente se confunde la calidad de los servicios educativos con la de los procesos de generación y aplicación del conocimiento. Para que estas clasificaciones tengan utilidad, deberían reflejar la diversidad de instituciones que existen en el sistema de educación superior mexicano y darle mayor peso a la información cualitativa sobre los procesos y resultados de la aplicación de sus programas docentes.

Los sistemas de evaluación-acreditación institucional que se promueven como políticas públicas desde organismos públicos y privados (SEP, ANUIES, CENEVAL) continúan, en términos gene-

rales, basándose en la definición de calidad propuesta por ANUIES desde la década de los ochenta, en la que se prescribe evaluar a las IES en función de una serie de siete indicadores:

- Congruencia externa: relevancia social.
- Congruencia interna: características de insumos y procesos.
- Eficacia interna: nivel de logro de los objetivos de corto y mediano plazos.
- Eficacia externa: impacto social o logro de los objetivos a largo plazo.
- Eficiencia: racionalidad en el uso de los recursos.
- Costo-beneficio: ganancia económica en razón al costo de la operación.
- Costo-eficacia: costo operativo del sistema en función de los resultados.

En su terminología, se tendría que decir que para poder valorar mejor la calidad de la educación que ofrecen las instituciones de educación superior la evaluación debería de hacer un mayor énfasis en los rubros de congruencia y eficacia interna de las instituciones y procurar conocer más profundamente la naturaleza de los procesos educativos que se generan dentro de las instituciones. De otra forma, no se podría establecer si realmente se produce una transformación en los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los estudiantes que cursan un determinado programa docente. Es decir, se requiere saber si los alumnos realmente aprendieron y qué aprendieron en su trayecto por los programas educativos de las instituciones sujetas a evaluación.

Desde esta perspectiva, se propone detener la mirada en lo educativo como fenómeno social y expresión de la experiencia humana, reorientar la evaluación de los programas educativos de las universidades e IES hacia el uso de metodologías cualitativas que ahonden en el conocimiento de la acción pedagógica dentro las instituciones educativas. La calidad de la educación, se diría, no se mide, se vive, y por tanto, se percibe a través de la experiencia de cursar un programa o participar desempeñando

algún papel en su operación. Puesto en primer plano lo educativo y las cualidades de los procesos educativos, la mirada se dirige hacia *la calidad en la educación*.

Visto así, el problema que implica establecer los factores que determinan la calidad de una universidad o una escuela superior se puede enmarcar en siete planos:

- La preparación y el compromiso de sus profesores.
- La disposición y el compromiso de sus estudiantes.
- Las características de su modelo educativo.
- La vigencia, pertinencia y relevancia de su currículo académico.
- La naturaleza de sus servicios de apoyo académico.
- La idoneidad de su infraestructura.
- La eficacia de su gestión académica.

La buena calidad en la educación esté determinada por una combinación de todos estos factores. Por lo que, para ponderar la calidad en una determinada universidad o IES, se requiere contar con un sistema de indicadores que permita recabar información pertinente respecto a la naturaleza de los procesos educativos, sus agentes y las condiciones de operación de sus programas docentes. Está claro que en última instancia la calidad de la educación y en el caso de la educación superior, se manifiesta en los niveles de aprovechamiento de los estudiantes, es decir, en el aprendizaje de los alumnos. Es por ello que para determinar la calidad de una universidad o institución de educación superior es preciso evaluar la *calidad en sus programas educativos*.

## Plano programático

La evaluación de programas educativos de licenciatura, maestría y doctorado es hoy en día en nuestro país una práctica no sólo común sino incluso en algunos casos, permanente. En el campo educativo se discute todo el tiempo sobre

el tema de la evaluación.<sup>4</sup> La evaluación del desempeño académico de los profesores, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la evaluación de los programas académicos son temas recurrentes en foros y congresos académicos. Hay consenso entre los profesores universitarios respecto a que la evaluación de los programas educativos es fundamental para mejorar su calidad.

No obstante, en la vida universitaria se percibe como un requisito burocrático, un mal necesario para obtener los recursos que se requieren para sostener la operación de los programas, se ve como un formalismo que hay que cubrir para acreditarse. La evaluación de los programas que se practica actualmente en el campo educativo está por lo general ligada al acceso a recursos y eso se ha convertido en un problema. La evaluación de los programas no se realizan para conocer su estado y saber cómo operan realmente o cuál es su impacto social, sino con el fin de acreditarlos. El término “acreditación” se ha convertido prácticamente en un *mantra* en el campo mexicano de la educación superior.

La acreditación es un concepto que se utiliza para referirse al proceso de certificación de la calidad de los programas educativos, basado en una valoración institucional. De acuerdo con David Woodhouse, la acreditación se define como una valoración que indica si una institución alcanza un estatus determinado. A diferencia de la auditoría o una evaluación, la acreditación tiene que darse de manera externa (D. Woodhouse, 2001).

Derivada de una política pública implantada en los últimos años, en la actualidad se pasa por una fase de fiebre acreditadora. Todos los programas tienen que evaluarse para acreditarse y de esta forma tener acceso a recursos públicos o lograr una mayor competitividad en mercado de la educación. La acreditación la realizan instituciones como la SEP, CONACYT, ANUIES, CIEES, FIMPES, CENEVAL y otras organizaciones civiles y profesionales que agrupan a los diversos tipos de instituciones de educación superior.

La evaluación que se realiza con estos fines tiende a fomentar la simulación. Aun cuando se apliquen en estos procesos de evaluación-acreditación ciertos métodos de investigación como la entrevista a funcionarios, profesores y a alumnos; se haga un análisis de documentos y datos duros sobre la operación de los programas o se realicen visitas guiadas de las instalaciones de las instituciones, al final se está cubriendo un expediente, es decir, se está montando una representación del programa para un acreditador. De esta forma, se siguen al pie de la letra instrucciones del acreditador para obtener el crédito, los puntos, la beca, el estímulo o la calificación según qué o a quién se esté evaluando.

El problema de ligar la evaluación con la acreditación es que al otorgarle un valor simbólico a los programas educativos

en el mercado de bienes y servicios educativos se ingresa a la lógica de la competencia. En las actuales condiciones, la acreditación significa para las universidades e IES una ventaja comparativa en la competencia por atraer consumidores de bienes y servicios educativos. En este sentido, los procesos de evaluación-acreditación de los programas educativos tienden a ser superficiales, por estar orientados a crear una imagen para el mercado. Incluso algunas instituciones privadas inscriben estos procesos dentro de sus estrategias de mercadotecnia e invierten muchos recursos en lograr la acreditación de sus programas.

Por lo general, los procesos de evaluación-acreditación se realizan en tiempos muy cortos y no alcanzan a indagar sobre los niveles de aprovechamiento de los estudiantes; no usan métodos de investigación cualitativa que profundicen en el conocimiento de las cualidades de los procesos educativos y sus resultados de manera que se pueda ponderar el efecto real de un determinado programa educativo en los alumnos. Por eso es que la evaluación ligada a la acreditación no sirve realmente para determinar la calidad de un determinado programa, y por ello existen programas acreditados que en la práctica son de mala calidad.

A pesar del acuerdo entre la comunidad académica en torno a la necesidad de evaluar para mejorar la calidad de la educación y la existencia de un fervor acreditador en el campo mexicano de la educación superior, el problema de cómo evaluar eficazmente la calidad del proceso de formación universitaria o profesional y, en especial, el de cómo “medir la calidad” de la educación sigue siendo vigente.

Por su complejidad, este problema requiere de un enfoque sistémico que lo reduzca a un modelo aplicable en el terreno. Un modelo que resulta particularmente útil para los efectos de evaluar la calidad de programas educativos es el que propone el profesor Alexander W. Astin, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Para poder determinar si un programa educativo es de buena calidad es imperativo saber si cumple con sus objetivos, y para ello es necesario contar con parámetros de entrada y de salida, es decir, es necesario registrar los momentos del antes y el después de la aplicación de un determinado programa docente.

Sobre este simple razonamiento, el profesor Astin construye un modelo de evaluación de la calidad de los programas de educación superior que denomina *I-E-O Model* y en el que se visualiza el proceso de evaluación de programas universitarios como un circuito interactivo entre tres elementos: *inputs*, *environment* y *outcomes*.

Cualquier proyecto de evaluación educativa estaría incompleto si no incluye información sobre los estudiantes al entrar y salir del programa y sobre el ambiente educativo al que los estudiantes están expuestos. Los *outcomes* se refieren, por supuesto, a los talentos que se trata de

<sup>4</sup> Una buena revisión de este debate se puede encontrar en *Reencuentro*, núm. 48, “Evaluación cualitativa en la enseñanza universitaria”, PSA/UAM-X, abril, 2007.

desarrollar a través del programa educativo; los *inputs* se refieren a las cualidades personales que los estudiantes traen al iniciar el programa, y el *environment* se refiere a la experiencia de los estudiantes durante el programa educativo. La información sobre el ambiente educativo es especialmente crítica en la medida que incluye aquellos elementos que el educador controla directamente para ayudar a desarrollar los talentos de los estudiantes (A.W. Astin, 1993, p. 18).

De acuerdo con este modelo, la evaluación educativa implica, necesariamente, un momento de entrada en el que se aplican una serie de instrumentos diseñados para medir y conocer las características y el potencial académico de los estudiantes que ingresan a los programas; un segundo momento, en el que la recolección de información se centra en el ambiente en que se desarrollan los programas educativos, lo cual supone el estudio de los procesos educativos, sus actores y los diversos recursos que median la relación entre ellos; y finalmente, un tercer momento de salida en el que se evalúan y califican los programas educativos en función de sus resultados, en particular los niveles de aprovechamiento de los estudiantes inscritos en los programas educativos.

El fin último de todo programa educativo es lograr que los alumnos aprendan, o como diría el profesor Astin, que desarrollen sus talentos.<sup>5</sup> El aprendizaje se realiza a través un proceso de cambio de un estado de conocimiento a otro. “La educación, propone Antonio Alonso Concheiro, no es sino un proceso de transformación del estado cultural del educando. Por tanto, cualquier intento por medir la calidad de la educación debe considerar tanto el estado cultural inicial como el final de dicho estado” (Alonso Concheiro, 2006, p. 185).

De acuerdo con Pierre Bourdieu, el estado cultural inicial se manifiesta socialmente, como un sistema de disposiciones estructurado a partir de un conjunto de esquemas de percepción, pensamiento y acción, esto es, de un *habitus primario* (P. Bourdieu y Passeron, 1998). Para conocer este *habitus* y saber quiénes son los estudiantes como sujetos educativos se tendría que desarrollar y aplicar una batería de instrumentos de recolección de información, encuestas y pruebas (*tests*) que, en función de los objetivos de los programas, indagarán sobre las destrezas o talentos intelectuales, sociales, emocionales o físicas de los estudiantes. Adicionalmente, se requeriría diseñar y aplicar un examen diagnóstico que mida el nivel de conocimientos de los estudiantes en los campos de las ciencias, de las humanidades, las artes y las tecnologías al ingresar al programa. En el caso de los programas universitarios se necesita saber desde un principio

si los estudiantes saben estudiar, leer, redactar, pensar lógicamente, analizar, sintetizar, interpretar textos y gráficas, además de los conocimientos sobre las materias que cursaron en el bachillerato.

El estado cultural final de los estudiantes se objetiva en un *habitus secundario* que se actualiza a través de la práctica, y en el caso de los programas de educación terciaria, en la práctica profesional. Para conocer el grado de desarrollo de los estudiantes después de cursar un programa educativo se necesitaría desarrollar y aplicar una batería de instrumentos de recolección de información para recabar datos cualitativos y cuantitativos sobre el aprovechamiento de los estudiantes al egresar del programa; encuestas, entrevistas, exámenes y pruebas (*tests*) que permitan determinar, en primer lugar, el nivel de conocimientos teóricos y técnicos incorporados por los estudiantes, en función de los objetivos del programa y del plan de estudios; y que verifiquen también el grado de avance en las destrezas o talentos intelectuales, sociales, emocionales y físicas que el programa permitió desarrollar a los estudiantes.

Lo central es evaluar el aprendizaje. Los programas educativos se tienen que planear y operar en espacios académicos que funcionen como ambientes de aprendizaje. Un programa educativo es de buena calidad si logra que los alumnos se transformen integralmente, es decir, intelectual, social, emocional e inclusive físicamente. Por eso la información sobre el ambiente educativo (*environment*) es clave para desarrollar estrategias que mejoren la calidad en los procesos educativos.

Un buen ambiente educativo se fundamenta en el doble compromiso del alumno y del maestro con el aprendizaje, entendiendo por aprendizaje al proceso de transformación a partir del cual se realiza el ajuste de esquemas cognitivos, emocionales y de acción de un sujeto, derivado de la interiorización de nuevos elementos de su entorno. En otras palabras: para mejorar la calidad en la educación se requiere de un compromiso compartido entre alumnos y maestros con el cambio; un cambio en múltiples planos, en los niveles de conocimiento, en las actitudes, la visión de las cosas y del mundo.

En este tipo de ambiente la relación maestro-alumno debe ser un vínculo basado en la confianza y la solidaridad. Si la relación es buena en este sentido y existe entre ambos un compromiso por aprender nuevos conocimientos y desarrollar destrezas se garantiza la calidad en educación. Así es que nos podremos encontrar a la más hermosa y bien equipada escuela o universidad, pero si entre alumnos y maestros no existe este compromiso y no hay confianza y solidaridad en la relación pedagógica, la educación no será de buena calidad. Al mismo tiempo, podremos estar en las peores condiciones materiales impartiendo clase a la intemperie de bajo de un árbol, pero si este compromiso compartido por el aprendizaje existe, la educación podrá ser de excelente calidad.

<sup>5</sup> *The Talent Development View* es la perspectiva propuesta por el Dr. Astin como una visión alternativa para abordar el tema de la calidad y la excelencia académica.

Recientemente nos enteramos en México de un hecho que confirma esta idea y, que al mismo tiempo, pone en entredicho la tesis según la cual la calidad de la educación se asocia al uso de las nuevas tecnologías de la información. En una crónica titulada “La mejor primaria del país; si somos los mejores, ¿por qué no tenemos computadoras?”, Juan Pablo Becerra Acosta narra la historia de la escuela Francisco Villa ubicada en la Sierra Madre de Chiapas, en un marginado poblado de San Juan Panamá (322 habitantes), municipio de Escuintla, a cinco horas aproximadamente de la ciudad de Tapachula.

Resulta que los niños de esa escuela calificaron en el primer lugar nacional en la prueba de conocimientos ENLACE aplicada por la SEP para el ciclo 2006-07. Fueron los mejores entre 8.5 millones de alumnos de tercero a sexto año de primaria en las áreas de español y matemáticas. No necesitaron de computadoras ni de Internet ni de toda la parafernalia mediática que se ha impulsado desde la Secretaría de Educación (aunque deseen acceder a ella). Ni siquiera fueron necesarias buenas instalaciones (es una escuela unitaria y sólo cuenta con dos salones). Bastó con el compromiso de dos profesores con sus alumnos y algunos materiales impresos que se pusieron a su alcance como libros, revistas, libros de texto, diccionarios, alguna enciclopedia y con esos mínimos elementos se produjo el “milagro”: resultaron los mejores en los exámenes oficiales (*Milenio*, 1 de septiembre, 2007).

Este hecho nos hace pensar en varias cosas. ¿Quiere decir esto que la tecnología no sirve para nada y, que podemos ahorrarnos todos los programas de alfabetización tecnológica y de promoción y difusión de la cultura digital? ¿O quizá está asociado a que los exámenes aplicados por la SEP son muy superficiales y no alcanzan a ver la realidad educativa de las escuelas que evalúa y acredita? De hecho la escuela se dio a conocer a través de la iniciativa de los medios, lo que se puede interpretar como que el gobierno federal ni siquiera sabía donde se ubicaba físicamente la escuela; menos aún, quiénes eran sus maestros, sus alumnos y los recursos con los que cuentan para desarrollar su programa educativo. Al preguntarles a los niños qué querían como premio por haber sido los mejores, pidieron computadoras, accesos a Internet, becas, mejoras en las instalaciones de la escuela, espacio para jugar y hacer deporte. Puede ser que la escuela esté acreditada como la mejor del país, pero según sus maestros habría que mejorar muchos aspectos en el proceso educativo. Sin embargo, cuando se le pregunta al profesor Miguel Emidgio Zúñiga qué lección le deja todo esto, afirma que es:

Una lección de la vida: se pueden lograr las cosas trabajando con compromiso y responsabilidad para que todos los factores positivos, aunque sean pocos, confluyan y den resultados[...] Y otra, que la SEP debería emplear sus recursos en forma inversa. En vez de empezar con *En-*

*ciclomedía* en las ciudades y las cabeceras municipales, tendrían que comenzar con los pueblos más marginados. Empezar de abajo arriba y no de arriba a abajo. (*Milenio*, 3 de septiembre, 2007).

Esto confirma que la calidad en la educación aparece cuando existe una relación sólida entre maestros y alumnos, basada en la confianza, la solidaridad y en el compromiso con el aprendizaje. La tecnología educativa cumple un papel complementario. Sin embargo, es de sentido común que en la sociedad actual, globalizada e hipermediatizada, no acceder a la cultura digital y a las redes cibernéticas puede ser fatal. Los niños y el profesor de la escuela de Chiapas lo saben y por eso piden un cambio en la política educativa de la SEP.

## Conclusión

En el contexto de la globalización económica y cultural, los sistemas de la educación superior se han diversificado, transformándose en sistemas complejos dinamizados por las fuerzas de mercado y de la tecnología digital. La evaluación de la calidad de los servicios educativos en el campo mexicano de la educación superior está ligado casi siempre a la acreditación. Si bien este proceso ha consolidado la estructura jerárquica del sistema, no ha ayudado mucho a medir la calidad de la educación ni a evaluar la calidad de los programas educativos que ofrecen las diversas instituciones del sistema.

Para lograr eso se necesita, primero que nada, querer conocer realmente el estado en que operan los programas y cuál es su impacto en función de sus resultados reales, al margen de la acreditación. Ahora bien, para evaluar eficazmente la calidad de los programas educativos se requiere adoptar una visión cualitativa del problema de la calidad, y mirar la calidad *en* la educación y no la calidad *de* la educación. Es decir: conocer las cualidades del ambiente de aprendizaje que propicia la operación de los programas educativos y no solamente identificar ciertos atributos de los programas educativos como factores determinantes de la calidad. Desde esta óptica cualitativa se enfoca la investigación hacia lo estrictamente educativo, profundizado en la dimensión pedagógica de los procesos, para conocer a sus actores y los diversos recursos que median la relación entre ellos.

Desde un enfoque cualitativo, para evaluar un programa educativo es preciso conocer las características personales, profesionales y socioculturales de los maestros y los alumnos, analizar la estructura del programa, la pertinencia, los contenidos y las actividades de aprendizaje. Asimismo, se requiere evaluar la utilidad y adecuación de los recursos de aprendizaje desde los libros, las revistas, los videos y los discos interactivos, hasta las computadoras y sus programas y, por supuesto, Internet y sus inagotables fuentes de recursos

informáticos. También es importante conocer con detalle el funcionamiento de los programas y los servicios de apoyo para los estudiantes, ya que esto permite conocer su orientación hacia el desarrollo de talentos y el aprendizaje, así como el estado del clima institucional. Ahora que si de lo que se trata es “medir la calidad” de los programas educativos, entonces hay que establecer parámetros de entrada y de salida para los estudiantes que cursan los programas. Pero quizá la clave para evaluar la calidad de la educación sea comprender el vínculo entre el maestro y sus alumnos en el seno de un programa educativo.

## Bibliografía

- ANUIES, “La evaluación y acreditación de la educación superior en México, Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un sistema nacional de la evaluación y acreditación”, *Documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en sus sesión ordinaria 5, 6 y 7 de noviembre de 1996*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 1996.
- Alonso Concheiro, A., “Calidad en la Educación: Significado y Medición”, en Fernando Solana (comp.), *Educación, visiones y revisiones*, FMED /Siglo XXI, México, 2006.
- Arredondo, V., “Planeación y calidad de la educación superior”, en *Revista Interuniversitaria Reforma y Utopía*, núm. 5, octubre, 1991.
- Astin, A.W., *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, ACE/Orix Press, Phoenix, AZ, 1993.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998.
- Brennan, J., “Panorama general del aseguramiento de la calidad”, en S. Malo y A. Velásquez Jiménez (coord.), *La calidad de la educación superior en México*, Miguel Ángel Porrúa, México, 1998, pp. 13-30.
- Buendía, A., *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)*, tesis doctoral, UAM-X, 2007.
- CONPES, *Plan nacional de educación superior: lineamiento general para el periodo 1981-1991*, SEP/ANUIES, México, D.F., 1990.
- Doger Corte, J. M., “Medidas para asegurar la calidad de la educación superior: calidad social”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, ANUIES, México, octubre-diciembre, 1996, pp. 103-112.

- Fresán Orozco, M. et. al., “La calidad de la educación superior”, en ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico*, col. Biblioteca de la educación superior, ANUIES, México, 2000, pp. 80-103.
- Gago Huguet, A. y R. Mercado del Collado, “La evaluación de la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, México, octubre-diciembre, 1995, pp. 61-86.
- Kent, R., “Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior”, en *Avance y Perspectiva*, vol. 15, Centros de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, septiembre-octubre, México, 1996, pp. 283-287.
- , y R. Ramírez “La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación”, en P. Altbach (coord.), *Educación superior privada*, UNAM/CESU/ Porrúa, México, 2002.
- Latapí Sarre, P., “Una buena Educación: Reflexiones sobre la calidad”, en *Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación: Valores, Calidad y Educación*, col. Aula XXI, Santillana, México, 2002, pp.41-50.
- Malo, S., y A. Velásquez Jiménez, (coords.), *La calidad en la educación superior en México: una comparación internacional*, UNAM/Porrúa, México, 1998.
- , “La experiencia mexicana de evaluación de la calidad”, en *La calidad en la educación superior en México: una comparación internacional*, UNAM/Porrúa, México, 1998.
- Rubio Oca, J., (coord.), *La Política Educativa y la Educación Superior en México, 1995-2006: un balance*, FCE /SEP, México, 2006.
- Woodhouse, D., *Calidad e Internacionalización en la Educación Superior*, col. de la Biblioteca de Educación Superior, ANUIES, México, 2001.

