

Capítulo 13

La calidad en la educación superior orígenes y desafíos

Jennifer Andrea Mosquera Gil

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000503>



Resumen

El presente trabajo aborda el tema de calidad en la educación superior, sus orígenes y cómo este ha permeado el entorno académico, las diferentes posturas en relación a esta situación y los desafíos que enfrenta Latinoamérica en torno a esta problemática. Por último, se discute sobre el dilema de cobertura y el acceso a la educación superior y cómo el aseguramiento de calidad y las evaluaciones estandarizadas se consideran un obstáculo para la equidad.

Abstract

The present work addressed the issue of quality in higher education, its origins and how it has permeated the academic environment, the different positions in relation to this situation and the challenges that Latin America regarding this problem, for Lastly, the dilemma of coverage and access to higher education is discussed, and how quality assurance and standardized assessments are considered an obstacle to equity.

Introducción

Durante la década de los noventa se universaliza y se acepta el concepto de calidad en la educación. Este concepto fue principalmente usado para referirse a los bienes y servicios en la gestión empresarial. De allí se retoma este concepto para ser trasladado de su contexto natural (la industria) al contexto educativo. Por lo que surgen opiniones diversas a la aplicación en la universidad de los modelos de gestión de la calidad, especialmente los asociados al término “Total Quality Management” (TQM), lo que provocó argumentos diversos, especialmente en quienes consideran que la gestión de la calidad tiene más efectos negativos que positivos cuando se traslada directamente de la industria a la educación, pero hay quie-

nes consideran todo lo contrario (como Houston, 2008; Barnett, 2001; Biggs, 2001; Crumbley, 1995; Harvey, 1995). No obstante, prevalece la idea de que el entorno más propicio para la aplicación de TQM es el de la industria, ya que el proveedor realiza algo “para el cliente”; ese algo tiene características observables y tangibles. Pero en la educación no se puede reproducir tal cual ese modelo, ya que en el entorno educativo se realiza algo al cliente y con el cliente, lo que implica que este pase por un proceso de transformación en el que se ven involucrados múltiples factores como las actitudes, predisposición y actuación (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

De tal manera, el TQM busca el logro de estándares externos, básicamente de insumos para el proceso formativo, que se evalúan bajo el concepto de auditoría, donde el principal instrumento es la evaluación externa que asegure la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados. Otro enfoque, el de la mejora de la calidad, busca el logro de los fines propuestos en la naturaleza y misión de la institución educativa, cuya finalidad última es la transformación positiva de sus estudiantes. Ya no se basa en los insumos para los procesos, sino en los resultados en capacidades múltiples desarrolladas en sus estudiantes y en el desempeño social que tienen al aplicar estas capacidades (Marúm, 2015).

Por otra parte, los autores consideran que no hay conceptualización como tal del concepto de calidad, como lo expone Boaden (1997). En la literatura de la gestión empresarial, este concepto de calidad abarca desde la “adecuación a los estándares técnicos” hasta “la satisfacción del cliente más allá de sus expectativas”. En el contexto de la educación superior también existen diversas propuestas sobre lo que constituye una enseñanza de calidad. Esto obedece a la multiplicidad de las perspectivas que se observan en la actividad universitaria, ya que en la IES intervienen diferentes agentes, desde gestores de las propias instituciones o académicos que trabajan en ellas, hasta estudiantes y sus empleadores, pasando por las administraciones públicas y las fundaciones y organizaciones privadas que dedican parte de sus fondos a que las facultades y centros universitarios dispongan de los recursos que necesitan para su funcionamiento (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

Además, la diversidad en la manera de entender la calidad en el ámbito universitario y educativo está vinculada con la actividad humana y los distintos objetivos que cada institución busca alcanzar. Por esta razón, las conceptualizaciones varían entre sí, lo que dificulta la creación de acuerdos y políticas coherentes para lograr dichos objetivos. En consecuencia, es importante reconocer que las universidades son organizaciones altamente heterogéneas, inmersas en comunidades complejas que las trascienden, lo que limita su capacidad para implementar con éxito cambios organizativos necesarios para la aplicación de métodos basados en TQM (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

Es necesario volver a mencionar que para algunos expertos en educación superior la gestión de la calidad no representa únicamente una amenaza, sino también una oportunidad. Como el caso de los europeos, en donde la situación radica en cómo diseñar y establecer un modelo de calidad adaptado a las particularidades y naturaleza de las instituciones universitarias y del sector educativo (Srikanthan y Dalrymple, 2007, 2003; Brennan y Shah, 2000; Westerheijden, 1999). Estos modelos pasan necesariamente por el reconocimiento del papel de quienes desempeñan la función docente y su implicación en la renovación de los métodos de enseñanza (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En el caso de América Latina y México, en particular la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies, 1989), define la calidad educativa como una construcción social; el discurso de la calidad en las instituciones universitarias aborda, antes o después, todas estas cuestiones, aunque al parecer no ha logrado convencer a buena parte de académicos y, además, se ha encontrado con imprevistos que dificultan su incorporación a la práctica de la gestión universitaria. Sus defensores han localizado algunos factores que actúan como obstáculos y que implícitamente proponen remover (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En las organizaciones universitarias, en especial el profesorado (Fernández et al., 2010), muestran cierto rechazo hacia las mismas y, además, las dificultades pueden deberse a la cultura en la que participan los docentes, que les dificulta asimilar determinados valores relacionados con la calidad (Olaskoaga, Marúm, Rosario, y Pérez, 2013).

Por otro lado, se considera que la idea de la calidad como un valor en sí mismo, una cualidad que pueda ser reconocida y comparada mediante procedimientos estandarizados generalmente diseñados por organismos externos (gubernamentales y no gubernamentales) a las propias universidades (Paradeise y Thoenig, 2017). Uno más, relacionado con la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la economía de recursos como mecanismos para el mejoramiento de la gobernanza y el desempeño de las instituciones públicas (Aguilar, 2018).

Así, la calidad en la educación superior se define a partir de los múltiples parámetros que son analizados y establecidos por las economías, las políticas y las sociedades gobernantes, haciendo especial énfasis en la búsqueda de la excelencia, la mejora continua, la transformación y el desempeño en la investigación de las IES. Los elementos de referencia son la reputación y la excelencia. La reputación hace referencia a los juicios sociales local y socialmente construidos sobre lo bueno y lo malo. Mientras que la excelencia se basa en criterios objetivados aceptados comúnmente sobre lo mejor y lo peor en un punto determinado en el tiempo. Estos dos elementos de referencia convergen en cuatro tipologías de regímenes de calidad que proporcionan un panorama comparativo para las IES. Paradise y Thoering (2017) proponen una tipología de instituciones que se organiza en cuatro categorías. En primer lugar, se encuentran las excelsas, caracterizadas por alcanzar simultáneamente altos niveles de excelencia y de reputación. En segundo término, las venerables, que gozan de un gran prestigio, aunque sin atender de manera rigurosa los criterios de excelencia. En tercer lugar, las aspirantes, que corresponden a aquellas instituciones que se encuentran en proceso de consolidar su reputación y persiguen activamente la excelencia. Finalmente, las misioneras, que presentan una amplia variedad de posturas frente a la calidad, pero mantienen estándares bajos en cuanto a excelencia.

A principios de la década del 2000, las métricas se convirtieron en el centro de las políticas públicas. Este enfoque marca un giro narrativo en la relación entre autonomía y Estado, revelando un cambio en el campo de la acción pública. En resumen, el cambio métrico en la relación entre el estado y las universidades públicas contemporáneas se ha desarrollado bajo la influencia de las tres perspectivas de conocimiento y tecnología

que constituyen un nuevo paradigma de política para la educación superior. Por un lado, la influencia de la política pública y la perspectiva de gestión, que requiere evidencia para mejorar la precisión e influencia de la política pública (Majone, 1989). Del otro, la idea de la calidad como un valor en sí mismo, una cualidad que pueda ser reconocida y comparada mediante procedimientos estandarizados generalmente diseñados por organismos externos (gubernamentales y no gubernamentales) a las propias universidades (Paradeise y Thoenig, 2017). Uno más, relacionado con la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la economía de recursos como mecanismos para el mejoramiento de la gobernanza y el desempeño de las instituciones públicas (Aguilar, 2018).

En las investigaciones que han abordado el tema de la calidad, se han considerado a varios agentes involucrados en el proceso, como docentes y estudiantes. Cabe mencionar que, en el caso de los docentes, se identifican obstáculos que dificultan la aplicación de la gestión de la calidad en el entorno universitario. Entre estos se encuentran argumentos relacionados con sus actitudes, las cuales se consideran consecuencia del desconocimiento de los procesos de evaluación. Este grupo siente que sus opiniones no están suficientemente tomadas en cuenta y, en consecuencia, no se muestra de acuerdo con las políticas de calidad ni con los objetivos establecidos por la universidad (Olaskoaga-Larrauri, Rodríguez-Armenta y Marúm-Espinosa, 2022). En el caso de los estudiantes, la noción de calidad se entiende principalmente como un poder transformador, destacando la importancia de la transformación personal y, en un segundo plano, el compromiso con la sociedad. Dentro de estas concepciones, la menos apreciada corresponde a la visión más tradicional y distante de la vida universitaria, vinculada a una perspectiva empresarial de la calidad, centrada en alcanzar resultados con el mínimo costo posible (Marúm, Curiel y Rosario, 2015).

Es importante reconocer que el caso latinoamericano difiere por mucho del caso europeo y que los desafíos que enfrenta la región de Latinoamérica son distintos a otros. Como se menciona, el desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar con esa ciencia y tecnología y si algo de ellas es relevante

para sus propias necesidades. Por ello, los países subdesarrollados tienen que construir sus propios sistemas de innovación que puedan reconocer lo que es general de los sistemas de los países desarrollados y tengan capacidad de interpelarlos y distinguir el tipo de innovaciones que sus particulares problemáticos requieren (Marum, 2015). De este modo, el desafío para los países no desarrollados no es obtener acceso a modelos educativos y de evaluación, a la ciencia y a la tecnología producida en países desarrollados, sino reconocer cuáles son los problemas que va a enfrentar.

Las instituciones de educación superior suelen enfrentar el dilema de que ampliar la cobertura podría suponer una disminución en los niveles de calidad, así como una mayor saturación del mercado laboral y el consecuente desempleo de los recién egresados. No obstante, este planteamiento resulta problemático, ya que parte de la idea de que la calidad es incompatible con el acceso, cuando en realidad una educación superior más incluyente debería impulsar mejoras en los estándares académicos y responder a las demandas sociales. Plantear la cobertura como una amenaza a la calidad no solo refuerza visiones excluyentes, sino que también desconoce la posibilidad de que ambas dimensiones se fortalezcan de manera complementaria. Asimismo, en la literatura revisada se identifican posturas que cuestionan la viabilidad de la democratización de la educación, bajo el argumento de que a mayor oferta educativa correspondería una menor calidad. Desde esta perspectiva, el costo-beneficio de las políticas orientadas a expandir y democratizar el acceso a la educación superior, si no están adecuadamente planificadas e implementadas, podría generar efectos adversos y, en lugar de alcanzar sus metas, terminar debilitando los propósitos de mejora y calidad que los procesos de evaluación y acreditación demandan en el largo plazo (Nascimento de Almeida, Vieira, Nunes y Vila, 2020).

También es importante comprender que para las instituciones académicas el proceso de admisión se encuentra vinculado a la probabilidad de persistencia y terminar los estudios académicos en tiempo y forma, tal y como lo exponen Ferrão y Almeida (2018). Estos autores señalan que los estudiantes que logran ingresar a la carrera que tenían como primera opción tienen mayor probabilidad de persistir y terminar sus estudios,

además de que los antecedentes académicos de educación básica influyen durante el curso de los estudios de educación superior. Por lo que esto podría explicar que algunas universidades estén optando por realizar procesos de selección en donde puedan tener un amplio conocimiento de sus estudiantes y no limitar su probabilidad de ingresar a un examen estandarizado, como es el caso de la UAM. Como lo manifiestan Chaves, Castillo y Gamboa (2007), los procesos de admisión deberían contemplar múltiples opciones que le permitan a las instituciones conocer las características de los aspirantes. Esto permitirá, no solo seleccionarlo, sino también adquirir información precisa que permita, a cada unidad académica, orientar al joven durante el proceso educativo y diseñar, junto a otros aspectos, el currículo, en condiciones que sean las más favorables para ambos. Además, velar porque los procesos de generación de conocimiento se lleven a cabo mediante estrategias que permitan a los estudiantes incorporarse, paulatinamente, al proceso e ir adquiriendo la madurez necesaria que, una vez concluidos sus estudios, les garantice el éxito en su vida profesional.

De este modo, es indispensable que las instituciones de educación superior (IES) tomen en cuenta los aspectos sociales y culturales de su población estudiantil, con el objetivo de favorecer un adecuado proceso de adaptación y evitar que este se convierta en un motivo de deserción, como lo proponen Banks y Dohy (2019). Asimismo, resulta fundamental que la universidad reconozca las diferencias culturales entre quienes la integran, de tal manera que se incremente la probabilidad de persistencia en los estudios. Sin embargo, los hallazgos muestran que no existen diferencias significativas según el origen socioeconómico y cultural del alumnado; es decir, estas características no parecen estar vinculadas con el éxito académico ni con la permanencia escolar. Al contrario de lo que expresan Tinto y Pusser (2006), quienes suponen que se debe fortalecer y prestar atención a la persistencia de los estudiantes, según estos autores, las IES tienen una gran responsabilidad en la permanencia de sus estudiantes y es su deber lograr que estos puedan concluir sus estudios y considerar que cada uno proviene de un contexto social y cultural, por lo que es necesario que se modifiquen las políticas institucionales al generar estrategias que disminuyan la deserción escolar.

Teniendo en cuenta que en las últimas décadas América Latina ha atravesado por una transformación en la educación a nivel superior que notablemente ha permeado el contexto social, permitiendo así la escolarización de un número cada vez más amplio de estudiantes durante el siglo XX y XXI, tanto a nivel de pregrado como posgrado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la tasa bruta de matriculación en la educación superior aumentó del 23 % al 52 %. De tal manera que cada vez es más diversa la población que quiere acceder a la educación superior y ya no es un asunto de grupos elites y privilegiados, debido a la democratización de la enseñanza, los derechos humanos y a la equidad; por lo tanto, las instituciones universitarias han debido contemplar nuevos modelos de admisión que tengan en cuenta políticas de inclusión (Mainieri, 2017) y transformen los procesos burocráticos y estandarizados que crean barreras para el acceso a la educación superior en la población.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1969) plantearon que en los ámbitos escolares se hallan presentes unas desigualdades escolares entre los estudiantes y cómo estas desigualdades ante la escuela están estrechamente relacionadas con las diferencias sociales de los estudiantes de acuerdo a sus orígenes sociales. Por lo que se considera que los elementos de clase social influyen no solo en el acceso a los estudios, sino también en las elecciones académicas, el desempeño y éxito escolar de los estudiantes, por lo que nuevamente se reafirma la idea de que no es posible estandarizar los procesos educativos en personas que cuentan con factores que los diferencian a unos de otros.

Tal situación representa nuevos desafíos económicos en la región, así como nuevos requerimientos en los mercados laborales que a largo plazo permitan superar el ciclo de la pobreza y favorezcan el cambio en las élites sociales (Rama, 2009). Las políticas y prácticas de inclusión establecen que debe haber una mayor diversidad cultural y socioeconómica en estudiantes que ingresan a la universidad, sin dejar a un lado la calidad académica, es por ello que aún se mantienen los procesos de admisión en las instituciones educativas que pueden variar en la forma según sea el caso, sin embargo, aquellos estudiantes provenientes de grupos minoritarios (étnicos, rurales) quienes se encuentran en diferentes

contextos no han tenido la misma oportunidad de acceder a educación de calidad, ya que están en desventaja por múltiples factores, por lo que al momento de presentar el proceso de admisión se puede ver reflejado en el resultado (Mainieri, 2017).

De este modo se considera necesario que las instituciones de educación superior adapten sus modelos de admisión a las necesidades actuales del contexto y la sociedad, ya que estos no son estáticos, son susceptibles de cambio, por lo que se espera que integren programas para responder a estas demandas y se dirijan a una educación con responsabilidad social (Mainieri, 2017).

Así, alguno señala que las pruebas de ingreso a la educación superior no son equitativas, ya que todos los participantes son evaluados bajo el mismo criterio, de modo que puede tener sesgos que beneficien a un grupo específico de la población, es decir, a aquellos que han tenido el privilegio de educarse en escuelas de alto nivel académico y que de alguna manera enseñan a sus estudiantes a responder a las pruebas estandarizadas (Matross, 2008).

Desde una postura personal, considero que, si bien las IES deben adoptar dentro de sus políticas educativas procesos y estrategias que garanticen la inclusión de los estudiantes, estas deben realizarse desde la equidad y no desde la igualdad; es decir, los estudiantes deben ser evaluados acorde a sus capacidades y la universidad debe conocer el contexto y la realidad particular de sus aspirantes para realizar un adecuado proceso de selección en donde quienes participan tengan las mismas oportunidades de aprobar. Tal es el caso de la Universidad de Costa Rica, que realiza pruebas de aptitud académica elaborando las adecuaciones pertinentes acorde a cada caso en particular, lo que favorece la evaluación y admisión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, asegurándose de que no se interfiera con la validez y la confiabilidad de los resultados (Stiller y Gross, 2012). Es necesario que no solo estas adecuaciones se realicen al momento que los estudiantes ingresan a la institución, sino que también se creen programas y estrategias para integrar a la población de grupos vulnerables (indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, entre otras) a la vida universitaria y nivelación académica en caso de que se requiera. Además, las universidades deben evaluar de manera constante sus políticas, gestión y observar en qué medida

estas están cumpliendo con los objetivos que plantean. Considerando que estas no son estáticas y deben responder al momento histórico y las necesidades actuales de la sociedad.

De tal manera que, para garantizar esta situación, es necesario contar con el apoyo del Estado y trabajar en el marco de las políticas públicas en educación, con el fin de favorecer la movilidad de las clases sociales y permitir que quienes lo deseen puedan acceder a la educación superior, al mismo tiempo que se mantiene lo que algunos han denominado calidad en la educación.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2018). La nueva gobernanza pública. En G. Castellanos, J. A. Sánchez & A. Aguilar M. (Coords.), *Tendencias del gobierno y de la administración pública* (pp. 43–64). Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno, CUCEA-Universidad de Guadalajara.
- Banks, T., & Dohy, J. (2019). Mitigating barriers to persistence: A review of efforts to improve retention and graduation rates for students of color in higher education. *Higher Education Studies*, 9(1), 118–131.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1969). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor.
- Chaves, E., Castillo, M., & Gamboa, R. (2007). Correlación entre el examen de admisión y el rendimiento en el primer año de la carrera de enseñanza de la matemática en la UNA. *Revista Educativa*, 12(2), 65–80.
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 664–683.
- Mainieri, A. (2017). Innovaciones en modelos de admisión: Estudios de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–41.
- Marúm Espinosa, E. (2015). Del aseguramiento de la calidad a la mejora de la calidad en la educación superior en Iberoamérica: Impactos y desafíos de la acreditación y la certificación. En E. Marúm Espinosa

- & V. M. Rosario Muñoz (Coords.), *La calidad del pregrado y el posgrado: Una mirada iberoamericana* Universidad de Guadalajara.
- Marúm Espinosa, E., Curiel Gutiérrez, F., & Rosario Muñoz, V. M. (2015). *Estudiantes frente al espejo: Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. Universidad de Guadalajara/CONACYT.
- Matross, R. (2008). University admissions: Practices and procedures worldwide. *International Higher Education*, (54), Winter 2009. <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.54.8410>
- Nascimento de Almeida, A., Vieira, U., Nunes, A., & Vila, C. (2020). Effectiveness of public university expansion in Brazil: Comparison between the situation of graduated and dropout students. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 457–479.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., & Rosario Muñoz, V. M. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2(2), 130–142.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armenta, C. E., & Marúm-Espinosa, E. (2022). Disagreement in the conceptualization of educational quality and job satisfaction. *Social Sciences*, 11(7), 287. <https://doi.org/10.3390/socsci11070287>
- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2017). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173–195.
- Stiller, G., & Gross, M. (2012). Accesibilidad en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica de la población estudiantil con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. *Educación*, 36(1), 1–15.