

January 1991

La calidad en la educación superior

Dra. Rosalia Montealegre Hurtado

Universidad de La Salle, Bogotá, revista_uls@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Montealegre Hurtado, D. (1991). La calidad en la educación superior. Revista de la Universidad de La Salle, (18), 61-87.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

LA CALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR*

*Dra. Rosalía Montealegre Hurtado***

Ante todo habría que dejar muy en claro que el distintivo fundamental de la universidad debe ser *CALIDAD*; naturalmente que la calidad sólo se logra en un clima de autonomía; y la calidad no tiene por qué estar opuesta a la democratización, dado que está en el sistema educativo, significa igualdad de oportunidades según su preparación y sus capacidades para prepararse; por esto mismo, en nombre de la calidad han de aceptarse no sólo diferencias en el sistema universitario mismo, sino sobre todo en la organización de las diversas instituciones de educación superior, distintas a la universidad (1).

1. APROXIMACION CUANTITATIVA Y CUALITATIVA A LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

Para aproximarnos a los asuntos de la calidad de la educación superior en Colombia, partimos de una caracterización del desarrollo histórico de la universidad en las últimas décadas, para intentar desde allí distinguir dos enfoques del problema, que en realidad no son excluyentes, pero que de hecho suelen separarse de tal forma, que la calidad se aprecia privilegiando casi que unilateralmente uno u otro enfoque.

La conceptualización histórica de la calidad universitaria la describe Rodrigo Parra (2), al presentar en Colombia a mediados del Siglo XX, tres tipos de universidad. La primera es la *universidad tradicional de 1940*: desde el punto de vista social-educativo, la mayor parte de la población era analfabeta, y la cobertura de los niveles de primaria y secundaria era muy baja, de suerte que la matrícula de la universidad no alcanzaba a 3.000 estudiantes. El centro de la calidad en la universidad tradicional estaba en la pedagogía y en el modelo mismo de formación y en la manera de transmitirlo de la forma más eficaz posible. Existía un número relativamente pequeño de docentes, la mayoría catedráticos que ejercían libremente su profesión.

La segunda y la tercera, la *universidad moderna* y la *de masas*, surge en la *década de los 60*, por la naturaleza del proceso modernizador en Colombia, desigual en su desarrollo: el desarrollo del sector productivo experimentó una tendencia marcada a la concentración en algunas regiones que crecían económica y tecnológicamente más que otras,

* Trabajo realizado para la investigación Sistema de Universidades del Estado -SUE- Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia Sep. de 1989.

** Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia.

(1) Ver: Ralf Dahrendorf, "Universitte, Elite und technischer Fortschritt" en: *liberal Vierte Jahres-zeitschrift für Kultur und Politik, Freiburg 1984.*

(2) Ver: Rodrigo Parra, "Elementos para un diagnóstico de la Educaci3n Superior", en: Luis Enrique Orozco S. y otros, *op. cit.*, pgs. 77-126.

y se llegó a una división del trabajo muy acentuada. En la *universidad moderna*, la calidad se orienta hacia el estudio de las relaciones de las instituciones educativas con los procesos generales de la sociedad. En ella existe el docente profesional, cuya actividad fundamental es el ejercicio de la formación universitaria. El estudiante también es de tiempo completo.

En la *tercera, la universidad de masas (1970)*, surge la idea de que la calidad es la preparación de un creciente grupo de personas con características educativas, que las hagan aptas para llenar las nuevas posiciones en el mercado de trabajo y en general en la sociedad. El problema se convierte en lograr un ajuste de la oferta y la demanda de recursos humanos. Empieza a manejarse el concepto de diferenciación, el cual implica que a cada zona ocupacional, creada en la estructura económica, debe corresponder una zona o currículo separado dentro de la estructura académica. El carácter "diferenciación" se observa tanto en el sector privado como en el sector público de la educación superior, la calidad de la universidad se ve condicionada por este carácter, se crean universidades de cúspide y universidades de base, se diferencian por el origen social de sus estudiantes, por la calidad de la enseñanza y por el tipo de currículo al que se orientan. En la universidad de masas la tendencia es "profesores de cátedra y estudiante que trabaja".

Históricamente la reforma O80 de 1980 da otras características a la conceptualización de la universidad, tal como se pretende mostrar más adelante, para examinar si tal reforma respondió efectivamente a los condicionamientos históricos de la evolución de la universidad colombiana.

1.1. Análisis de la calidad de la educación a partir de las características internas al proceso educativo y a las instituciones, teniendo en cuenta relaciones y contradicciones intrínsecas.

En términos generales podemos decir que este enfoque ha ido evolucionando desde una *perspectiva casi de idealista*, que caracterizaba a la universidad tradicional, hasta terminar en una *concepción sistémica*: entendiendo entonces el sistema no sólo en sus componentes y relaciones internas, sino como un conjunto de objetos cuya interacción produce el surgimiento de nuevas cualidades integrativas, que no son idénticas a los componentes aislados que lo constituyen. Por lo tanto el énfasis se da no tanto en los elementos constitutivos, sino en la unidad de integración.

En esta perspectiva podemos enmarcar el *procedimiento de evaluación de la calidad* practicado tradicionalmente por el ICFES. En efecto, se sigue un procedimiento de evaluación descriptiva, tomando como criterio de objetividad "el juicio de personas expertas", las cuales diagnostican el estado del programa o de la institución. Este diagnóstico consiste en:

- a) la verificación de la información y su concordancia en las diferentes fuentes.
- b) el análisis de la información antes y en el momento en que se practica la visita de evaluación, dentro de un proceso que permita al ICFES una toma de decisión sobre concesión, la negación o el aplazamiento o de aprobación de un programa.
- c) el desarrollo de una asesoría que se concretiza en una serie de conclusiones y recomendaciones al programa.

Al depender el juicio de las personas expertas, de la pertinencia de la información, se llevan a cabo una serie de pasos para estimar, sopesar y apreciar el estado del programa o de la institución, y lograr identificar soluciones y proponer estrategias de solución.

La última decisión está en el ICFES, ya que según el Decreto 81 de 1981 (Artículo 2, literales g, h, respectivamente), entre sus funciones está: "evaluar periódicamente las instituciones de educación superior y los programas correspondientes a las diferentes modalidades educativas", y es "decidir sobre las solicitudes de licencia de funcionamiento o de aprobación de todos los programas de educación superior y suspenderlas de acuerdo con las disposiciones legales".

Para la *evaluación de la calidad* se tienen en cuenta sobretodo los siguientes *aspectos internos*:

a) Estructura académico-administrativa de los programas.

Para caracterizarla se analizan prioritariamente los siguientes puntos: si el programa se denomina división, facultad, departamento, etc.; si en su estructura curricular, los programas se presentan según materias distribuidas de acuerdo con áreas de enseñanza o de conocimiento; si en los planes de estudio en general existen ciclos de nivel básico y aplicado, etc.

b) Plan de estudios.

Este se examina con base en preguntas como éstas: si la secuencia curricular presenta una lógica interna; si existe elaboración de los programas de las asignaturas: si tienen objetivos, temas, metodología, referencias, etc.; si los objetivos se definen en términos de formación conceptual y/o de las posibilidades que se esperan del estudiante al finalizar el curso; si la metodología empleada en clase está dada por: conferencias del profesor, trabajos de grupo en clase y ejercicios de laboratorios; si existen en los currículos secuencia de cursos epistemológicos, metodológicos, estadísticos que conduzcan a una efectiva actividad investigativa; si los niveles de práctica en los primeros semestres se reducen a ejercicios de clase o fuera de ella; si existe relación e integración entre lo básico y lo aplicado, entre los enfoques teóricos y la filosofía, etc.

c) Recursos educativos.

Bajo la denominación de ellos se evalúan sobre todo los siguientes aspectos: los recursos bibliográficos (biblioteca, hemeroteca, publicaciones, etc.), los laboratorios, las ayudas audiovisuales y otros recursos didácticos, etc.

d) Personal docente.

Su calificación se determina teniendo en cuenta los siguientes aspectos: escalafón docente, planes de capacitación, investigación, bienestar profesoral, número de profesores (tiempo completo, tiempo parcial en sus diversas formas, etc.).

e) Aspectos relacionados directamente con los estudiantes.

Admisión, requisitos de grado; si las universidades elaboran sus propias pruebas de admisión, si existe un organismo administrativo para evaluar las tesis, denominado "comité de tesis".

f) Recomendaciones al programa y a la universidad evaluados.

Para la apertura de los programas en las universidades es necesario que éstas presenten estudios de justificación mediante el análisis de necesidades nacionales y regionales, así como también estudios de recursos humanos. Precisamente este aspecto de las necesidades regionales y nacionales tendría que abrir la problemática de la calidad a un contexto más complejo que el mero factor intrínseco, privilegiado en el enfoque presentando hasta ahora

1.2. Análisis de la calidad a partir tanto de las relaciones histórico-culturales como del contexto mundo vital del sistema universitario

El concepto de calidad universitaria tiene estrechas relaciones con el mundo exterior circundante: político, social, profesional, etc., que a la vez sólo se comprende a partir de una tradición histórica y cultural determinada. Así por ejemplo: la universidad colombiana no se puede analizar sin relacionarla con el mercado de trabajo actual, con la posesión de conocimientos socialmente efectivos o conocimientos con valor socialmente significativos, fijados por las comunidades científicas y disciplinarias, etc.

Es necesario por tanto utilizar también *criterios externos* que permitan comparar y ver la relación entre *universidad y sociedad*. Esto da origen a planteamientos sobre la calidad en los que se interrelacionan diversos elementos: las *características internas* y las *influencias externas* (3). De esta forma se pueden plantear los siguientes aspectos como dignos de ser tenidos en cuenta con respecto a la calidad de la educación universitaria: *el problema de asimilación cultural social; el problema pedagógico, inscrito en su función de transmisión, creación y producción de conocimiento; el problema de la formación disciplinaria y profesional; y el problema de las relaciones entre Universidad y Sociedad.*

Dentro de la evolución institucional de la educación superior, consideramos que *el concepto de calidad es histórico y social*, porque en el proceso educativo se asimilan no sólo las determinantes económico-sociales de una nación, sino lo cultural en general y en particular la concepción misma de la educación que tenga la sociedad. Aquí en esta asimilación, se plantea la relación entre el desarrollo psíquico o mental del educando, de sus capacidades, de sus habilidades tanto cognitivas como afectivas, y la educación entendida como un proceso de instrucción, de transmisión histórico-cultural.

En el momento que se quieran acentuar las interrelaciones entre universidad y sociedad, a partir de una concepción de la universidad orientada por la teoría de la acción comunitativa, tal como se ha sugerido más arriba, es necesario superar, sin suprimirla totalmente, la aproximación cuantitativa a los problemas de calidad de la educación. En efecto *los análisis primordialmente cuantitativos se orientan por una concepción de la educación en el sentido de inversión en capital humano, de planeación, de organización y administración de un currículo.* Sin excluir algunos aspectos cuantitativos del problema, *es necesario trascender esta perspectiva privilegiando lo específicamente cualitativo del proceso de formación universitaria:* esto se logra mediante reflexiones acerca de la *estructura eminentemente comunicativa de la universidad*, que devela la *interrelación de "los saberes"* en ella y su función social.

1.3. La aproximación cuantitativa

La calidad de la Educación Superior en términos de evaluación de las características y de las exigencias internas de la Universidad, se han expresado frecuentemente desde una perspectiva cuantificativa, en el sentido de precisar *criterios o indicadores de medida.*

La aproximación cuantitativa aplicada a la evaluación de hechos e instituciones sociales, empezó con los denominados *problemas de organización en la administración.* *La teoría de la gestión* nace de la necesidad de asegurar la *máxima eficiencia de sistemas que funcionan interrelacionados.*

(3) Por ejemplo, Antanas Mockus en "La Misión de la Universidad", ídem 13, considera como calidad el énfasis en el lenguaje, cual es un instrumento social y es una forma clara de asimilación cultural, entendido el lenguaje como proceso de comunicación con sentido que permita la articulación entre mundo de la vida y conocimientos.

El desarrollo de las investigaciones en el dominio de la organización y de la gestión, en los problemas de administración, y en la búsqueda de formas y métodos de gestión óptimas para la producción social, ha constituido una condición primordial para la administración racional de la economía. Los investigadores en los problemas de administración, y en la búsqueda de formas y métodos de gestión óptimas para la producción social, ha constituido una condición primordial para la administración racional de la economía. Los investigadores en los problemas de gestión muestran sus grandes perspectivas debido a las conexiones con la cibernética, el análisis de sistemas, la teoría de la información, la teoría de las decisiones, la econometría y la sociometría. Incluso sus análisis abarcan también los procesos de servicios, en particular todo lo que se refiere a la vida cultural, la literatura, el arte, la ciencia, la salud, las instituciones jurídicas, la educación superior, etc.

El concepto de "gestión" como el concepto de "organización" tiene un sentido amplio. Sin embargo partiendo de las últimas investigaciones, se considera, "la organización" (llámese en este caso Universidad), como un complejo de elementos concatenados, entre los que se suelen incluir los siguientes momentos: el objetivo y la tarea (o las tareas) para lograrlo; el estudio de sistemas de medida para hacer realidad el objetivo y dividir las tareas en distintos tipos de trabajos, de los que se encargarán determinados miembros dentro de la organización; la integración de los trabajos individuales con ayuda de los más diversos medios; la motivación, la interacción de la conducta y criterios de los miembros de la organización que vienen determinados por los objetivos planteados; los procesos como la toma de las decisiones, las comunicaciones, los flujos de información, el control, los estímulos y las sanciones para lograr objetivos de organización; y por último el sistema mismo de organización.

Dentro del marco de la teoría de la gestión, se presentan *diversas corrientes*, de las cuales sólo queremos enunciar las siguientes:

- a) La *Escuela de la Administración Científica* fundada por Taylor a principios de este siglo.
- b) La *Escuela de las "Relaciones Humanas"* de Elton Mayo, F. Roethlisberger y otros. Esta Escuela tiene en cuenta los motivos psicológicos de la conducta humana y uno de sus elementos fundamentales es la teoría del "sistema de participación", que ocupó el lugar del "sistema autoritario" de dirección y control desarrollado por la corriente clásica.
- c) La *Escuela "empírica"* define la administración con base en el análisis de la experiencia.
- d) La *Escuela de los "sistemas sociales"* se dedica al estudio del enfoque en sistema de los problemas de la organización de la gestión, prestando atención a la interrelación entre las partes del sistema y el sistema global, lo mismo que a la relación de un número considerable de variables. Se enfoca la organización como una "coalición de colaboración" y se investiga considerada en conjunto, simulando ciertos procesos de organización, combinando unos con otros, para ver cuáles de dichas combinaciones resulten más propicias para lograr los objetivos buscados. Los principios del enfoque en sistema han tenido una completa representación en los trabajos de Gouldner, para quien existen dos corrientes fundamentales en el análisis de la organización: los modelos de sistema "racional" (Max Weber) y los de sistema "natural" (T. Parsons). Sin duda alguna que la versión más moderna de la teoría de sistemas, aplicada a las ciencias sociales, está representada por el filósofo alemán Niklas Luhmann (4).

(4) Ver últimamente: Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1987.

La característica general de estas escuelas es concebir la organización de la gestión a partir de la *utilización de índices cuantitativos y criterios exactos de la eficacia de las acciones* que se emprenden. Al mismo tiempo al aplicarse los métodos de análisis cuantitativo, es preciso tener presente que el complejo y multiforme conjunto de problemas de la gestión, no puede ser resuelto sólo con la ayuda de dichos métodos. Muchos aspectos de la labor administrativa, no se sujetan a la rigurosa medición cuantitativa y sus peculiares *cualidades* deben investigarse desde otros paradigmas y desde posiciones de otras ciencias.

Relacionado con el *análisis cuantitativo desde una aproximación sociométrica para la evaluación de la Educación Superior* en Colombia, se encuentra el documento interno del ICFES, *Modelo de Evaluación de Programas Académicos (1979)*, elaborado F. Cano de Becerra y V. Kairuz.

En este trabajo se considera que la evaluación debe ser un proceso que se da dentro de un entorno social, cuya influencia se puede encuadrar en el denominado *espacio condicionante*, conformado por una serie de componentes de naturaleza variada: ideológicos, jurídicos, sociales y económicos. Luego ante la necesidad de tener en cuenta las exigencias internas surge el *espacio autónomo* el cual se define por la interacción de tres polos: el teórico, el morfológico y el técnico.

EL POLO TEORICO se encarga de proponer una definición adecuada del concepto de evaluación. Después de un análisis de las diferentes definiciones que se tienen sobre éste, las autoras han considerado que la siguiente es tal vez la definición más adecuada: *"El proceso de juzgar alternativas de decisión cuyo control está dado por la pertinencia de la información a un curso de acción"*.

Sin embargo aclaran los autores citados que al hablar de juzgar no se está queriendo decir enjuiciar, sino más bien diagnosticar el estado actual del objeto de evaluación y lo que es más importante, identificar las soluciones y proponer estrategias de solución. Por otra parte consideran que el término "decisión" posee dos sentidos: en primera instancia se entiende como culminación de un curso de acción mediante la elección de una nueva acción entre otras posibles; en segunda instancia, se puede encaminar hacia la escogencia de diferentes acciones de asesoría cuando se trate de situaciones que requieren ser modificadas a nivel de planeación, organización, implementación o actualización de métodos o instituciones.

EN EL POLO MORFOLOGICO se encuentra la organización del objeto, ya sea éste el programa académico o el programa institucional. Si se tiene en cuenta el primer sentido del término de decisión, la organización puede ser dada de manera sincrónica o diacrónica. En la primera la evaluación diferencia lo que "caracteriza y es caracterizado" siendo igualmente aplicable a cualquiera de los objetos de evaluación. En la segunda el objeto es organizado a partir de los "estados legales", que para el caso del ICFES, se refieren a los tres tipos de decisiones: negación, aplazamiento o concesión de licencias. Si se tiene en cuenta el segundo sentido del término decisión, la evaluación no tiene sentido, en cuanto revierte a un proceso de control, que se operacionaliza en una función de asistencia. Para cumplir dicho objetivo se pueden utilizar tipologías de decisiones ya elaboradas para el sistema educativo.

Finalmente dentro del *POLO TECNICO* se desarrollan los aspectos procedimentales que respaldan la objetividad (confiabilidad) y la fiabilidad (validez) de la evaluación, con el fin de lograr en el primer caso, un control de las inconsistencias en la información que pueden provenir de la construcción del instrumento, o de quienes hacen la evaluación; y en el segundo caso una verificación de las pertinencias de esta información para llegar a decisiones correctas.

El trabajo de Cano de Becerra y Kairuz Márquez presenta *criterios e indicadores para evaluar los programas académicos* en los ámbitos del:

a) **Contexto del Programa:** el aspecto legal, socioeconómico, institucional.

b) **Programa “en sí”:** objetivos del programa, aspectos académicos, aspectos administrativos.

Para cada uno de los aspectos se precisan los “*Componentes Fundamentales*”. Así para el aspecto legal, los componentes fundamentales son: el origen legal y el estado legal del programa. Para cada uno de los aspectos y sus componentes, se especifican *Criterios* y de acuerdo a ellos se elaboran los *Indicadores*.

Los componentes fundamentales del aspecto académico son: personal estudiantil, personal docente, plan de estudios, recursos de apoyo didáctico. Los criterios, por ejemplo para el plan de estudios son: “que el plan de estudios guarde concordancia con los objetivos de formación y la justificación del programa”. “Que la estructura del plan claramente definida se plasme en la organización, secuencia y contenido de las asignaturas”. - “Que se hayan previsto los medios y estrategias para realización y actualización del Plan”. De acuerdo con esto *los indicadores están formulados para obtener información acerca de:*

- *Si el plan de estudios se organiza teniendo en cuenta los objetivos de formación, la justificación, del programa y los principios orientadores propios del plan.*
- *Si a partir de los objetivos generales de formación se han formulado objetivos específicos de formación.*
- *Si los objetivos de cada asignatura se asocian a la selección de contenidos y ejercicios en cada asignatura, etc.*

En este modelo se entiende que el instrumento de evaluación es en cierta forma y prioritariamente la *lista de criterios e indicadores*. Como todo modelo estadístico somete el control del proceso de evaluación a un permanente control técnico. Aquí la calidad de la educación superior viene dada por una organización del “objeto de evaluación (Programa Académico, Institución Universitaria)”, el cual debe tener ciertas características fijadas de antemano. Esa organización sistemática del “objeto de evaluación” se resume en el siguiente diagrama:

Contexto \longrightarrow Entrada \longrightarrow Procesos \longrightarrow Salidas.

Pero el proceso se entiende como una serie de componentes de medición, juicio, y decisión. Lo importante en este modelo es la vigilancia técnica de la evaluación, el desarrollo de instrumentos y procedimientos que respaldan la “objetividad”, la “confiabilidad” y la “validez” de la evaluación.

Sin embargo y a pesar de toda la rigurosidad del proceso, afirman los autores del documento: “Finalmente, vale la pena aclarar que el polo técnico no pretende la mecanización del proceso de evaluación, ya que *sólo el juicio experto de las personas permite su significación válida*”.

1.4. La aproximación cualitativa

Tradicionalmente se ha estudiado la Universidad desde sus “Funciones Básicas”; Antanas Mockus prefiere hablar de *Misión* más que de funciones, como fue anotado más arriba. Lo que se pretende con esta concepción es *evitar que la universidad sea definida exclusivamente desde un punto de vista externo y se busque excluir la dimensión de*

la voluntad y del proyecto propios; si bien la "Misión" puede ser algo impuesto desde fuera, normalmente es más bien algo gestado y asumido conscientemente desde dentro (5).

A partir de las funciones tradicionalmente asignados a la universidad, es tal vez la *docencia* la función básica a la cual se ha dado mayor relevancia. La función docente recuerda que la universidad es una institución educativa. La influencia de la docencia se ha visto más reflejada a nivel del personal docente, si se tiene en cuenta que éste constituye el medio por el cual se puede llevar cabo dicha función. Se espera que la universidad ejerza un influjo (como fomento o como control) con respecto a la calidad de los profesores que contrata: esto es, un influjo con respecto a su preparación, su personalidad, su eficiencia y su desempeño.

La *función investigativa* constituye la esencia misma de la idea de universidad. A la universidad le corresponde estimular el *espíritu creativo* y la *investigación científica*, la cual presenta el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico tecnológico y de desarrollo cultural.

Con respecto a la *función de extensión o de servicios* a la comunidad, se supone que éstos se alimentan en un proceso de comunicación, el cual debe realizarse tanto dentro como fuera de la Universidad. En el primer caso, éste debe entenderse como la acción permanentemente orientadora, al poner a los miembros de la comunidad universitaria en contacto con los temas y programas nacionales y universitarios. El segundo caso debe entenderse como comunicación amplia y permanente, con la comunidad tendiente a la interpretación y mediación de los saberes especializados para fortalecer y animar cada vez más la opinión pública.

Estas tres funciones están en estrecha relación una con otra y en relación con el contexto social, aspecto clave en la problemática educativa contemporánea; es por eso que es necesario vincular la Universidad al proceso global de desarrollo cultural, científico, y tecnológico. Por lo tanto, es necesaria la *clarificación conceptual del papel de la educación en la sociedad y su rol como factor de adelanto, para poder redefinir el sentido de calidad de la formación universitaria y sobre todo los métodos para evaluarla.*

El ambiente de continuo cuestionamiento y crítica, dentro del cual está inmersa la educación superior, ha resaltado la necesidad de encontrar *nuevas formas de acción*, que le permitan realizar cada vez mejor sus funciones; esto obliga a encontrar también *nuevas categorías explicativas y métodos* para poder esclarecer mejor los aspectos tanto externos como internos que la rodean.

A partir de estas consideraciones sobre la manera como se entiende prioritariamente la calidad y como se pretende evaluarla, pensamos que es necesario *plantear el problema de la calidad en términos más complejos, de suerte que se puedan tener en cuenta los elementos internos y externos analizados más arriba y sobre todo su interrelación en la dimensión regional.* Pensamos por tanto que habría que profundizar en los siguientes aspectos:

- a) La educación superior presenta a través del proceso histórico unas *características o determinaciones cualitativas*, que la delimitan, la diversifican y la renuevan. A su vez, la educación superior presenta una serie de características internas y una serie de *nexos o lazos con el mundo exterior circundante*, que le van señalando históricamente nuevas tareas y nuevos derroteros.
- b) La unidad de análisis de la calidad de la educación superior está en la *interrelación*

(5) Ver: Antanas Mockus, "La Misión de la Universidad", op. cit.

de los diversos saberes académicos, cuyo desarrollo se va logrando *comunicativamente*, y en la complementariedad que nos lleva a pensar la *universidad a la vez como comunidad y como institución*.

- c) *El concepto de calidad se enlaza con el ser del objeto*; en nuestro caso el objeto son los procesos que desarrolla la universidad, su diversidad de funciones, de saberes y de formas de intervención pública. El *concepto de calidad es una categoría que refleja los aspectos importantes de esa realidad en continuo proceso de renovación* con base en la experiencia, la investigación, la crítica y la comunicación discursiva.
- d) Sobretudo hay que tener en cuenta que todo lo que se proponga con respecto a la calidad, hay que analizarlo dentro de un *sistema universitario estatal*. Esto implica que hay que abordar las características históricas del sistema mismo, sus aspectos internos académicos (cultura académica) y administrativos, que permitan plantear asuntos de racionalidad del sistema, y los aspectos externos relacionados con las potencialidades de desarrollo cultural, político y material de las diversas regiones en el *contexto de tareas nacionales tendientes a la renovación del Estado Colombiano*.

2. LA CALIDAD COMO RESULTADO DE LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCION Y COMO COMUNIDAD

2.1. La calidad de la educación en la universidad en cuanto institución

Durkheim considera que existen tantas formas e instituciones educativas como medios sociales dentro de una sociedad: todas tienen como tarea común forjar un cierto ideal de hombre, concebido por esa sociedad dentro de la cual se encuentra inscrito.

La educación sería *"la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social"* (6).

Para Durkheim el *papel de cualquier tipo de institución educativa es constituir el "ser social"* es decir, la introyección en el individuo de todo un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan los diferentes grupos en los cuales se encuentra inscrito el hombre de una determinada sociedad.

La educación tiene antes que nada una función colectiva, tiene como fin adaptar al individuo al medio social en el que está destinado a vivir. Durkheim sostiene que todo lo que es educación debe estar hasta cierto punto sometido a la acción del Estado, pero no es al Estado a quien corresponde crear esa comunidad de ideas y de sentimientos; ésta debe constituirse por sí misma y el Estado sólo se encargaría de consagrarla, sostenerla y hacer que sea más consciente para los individuos.

En Colombia en la Reforma Constitucional de 1936, Acto Legislativo No.4, artículo 14, se autoriza al Estado, para que respetando el concepto de libertad de enseñanza, pueda intervenir en la educación pública y privada, con el fin de garantizar los fines sociales de la cultura y la mejor preparación intelectual, moral y física de los educandos. Esta reforma Constitucional dispuso entonces que el Estado tendría la suprema inspección y vigilancia de las instituciones docentes públicas y privadas, y definió los objetivos de la educación en individuales, relativos a la formación de los educandos y sociales, relacionados con la cultura general del país.

Según el Decreto extraordinario 80 de 1980 "sólo puede obtener su reconocimiento institucional como Universidad la entidad que tenga aprobados al menos tres programas de Formación Universitaria en diferentes áreas del conocimiento y acredite una signifi-

(6) Emilio Durkheim, *Educación y sociología*. Edit. Linotipo, Bogotá 1979.

cativa actividad de investigación y suficientes y adecuados recursos humanos y físicos'' (art. 47). Por tanto son instituciones universitarias las autorizadas legalmente para adelantar programas en la modalidad de formación universitaria definida en el artículo 30 del Decreto 080.

En nuestro estudio partimos del hecho de entender la *integración social de la institución universitaria simultáneamente como sistema y como mundo de la vida*. Es una integración social que armoniza:

- a) El sistema de acciones que contribuyen al mantenimiento de la integridad o consistencia sistemática institucional.
- b) Las orientaciones para la acción de los participantes; como mundo de la vida en grupo social, los actores orientan sus acciones según sus propias interpretaciones de la situación.

Tales interpretaciones se transforman a medida que se producen cambios:

- a) en la estructura de la sociedad en general.
- b) en los avances científicos y profesionales, concretizados en la institución universitaria, en nuestro caso particular.

Los individuos en sus orientaciones de acción, pueden pasar de un complejo de racionalidad a otro.

La universidad como *sistema institucional* está en relación entre el sistema de acción económica y el sistema de acción administrativa. La institución universitaria decide acerca de su integración de las formas de racionalidad, a las que queda sometido el contexto, en el cual los individuos desarrollan su vida. El sistema no puede ser concebido como un conglomerado mecánico, ni una, formación creada arbitrariamente, sino como un conjunto objetivamente existente de hechos y fenómenos sociales orgánicamente interconexiónados. El nexo orgánico de los componentes, es la estructura por la cual en la interacción con el medio, el sistema aparece como algo único dotado de determinación cualitativa. El sistema entonces incide activamente sobre sus componentes y los transforma de acuerdo con su propia naturaleza. Los componentes de partida sufren cambios visibles, pierden algunas propiedades que poseían antes de integrarse al sistema y adquieren propiedades nuevas. Al formarse el sistema con frecuencia se crean componentes nuevos, de los que antes se carecía.

La Universidad como *institución* implica la vigencia de unas estructuras orgánicas, que tienen una génesis y una evolución, y de unas políticas dirigidas a garantizar su funcionamiento: además debe ser un elemento activo en el cumplimiento de los fines académicos por los cuales propende. La Universidad como institución es la encargada de la formación cultural, científica y técnica, es la comisionada para preparar de manera integral hacia la disciplina y la profesión, es la destinada a fomentar la investigación y el desarrollo científico-tecnológico que requiere el país.

En Colombia por medio del Decreto 080 del 22 de enero de 1980, se define el nivel de Educación Superior, se asignan sus funciones, se organizan y delimitan sus modalidades.

Podemos concretar que según el decreto 080, la Formación Universitaria se constituye por la *conjunción de dos ejercicios*:

- a) La *fundamentación científica-investigativa* que la mente humana busca en sus actividades, -saber-algo-.
- b) La *aplicación práctica de los conocimientos adquiridos*, -saber hacer algo-. Aquí se entra a la problemática educativa entre carrera profesional y disciplina académica, aspecto que es necesario estudiar.

El máximo nivel de Educación Superior lo constituye la Formación Avanzada y tiene por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización. La investigación constituye el fundamento y el ámbito necesario de esta modalidad (Decreto OBO, artículo 34).

Tanto en la Formación Universitaria como en la Formación Avanzada o de Postgrado es necesario plantearse el problema de la *docencia* y de la *investigación*. Es clara la necesidad de llevar a las universidades a un verdadero proceso de desarrollo, en el cual la investigación ocupe un lugar predominante; *la investigación*, tanto "pura" como aplicada, ya que no sólo se requiere resolver problemas a corto, mediano o largo plazo; es necesario iniciar el establecimiento de una infraestructura científica, formar nuestros propios investigadores, nuestros científicos en todos los campos del saber.

El tema de la investigación científica en las instituciones de educación superior es vital para el país. Sin embargo *no siempre es clara la definición de la investigación en la Universidad*: se le define a veces como una consecuencia de determinado enfoque pedagógico, como parte de la labor de docencia; así se habla de investigación-docente, o sea se considera que la investigación debe darse en la enseñanza y debe estimular al estudiante dentro del proceso pedagógico. Esto es positivo. Pero lo que es inadmisibles es querer reducir la investigación a estas búsquedas. En el marco del proceso pedagógico el docente debe ser guía para que el estudiante indague, pero se debe plantear que él mismo investigue. Otras veces se identifica la investigación con los trabajos de tesis de los estudiantes; sin embargo consideramos que en las tesis no sólo de pregrado, sino de postgrado, se puede apoyar la investigación de los docentes a través de los estudiantes, pero para esto es indispensable que se definan las temáticas de investigación a partir de los docentes y se de un continuum de investigación entre pregrado y postgrado.

Con respecto a la *investigación* en la Universidad se deben plantear varias situaciones:

1. Jerarquización de las Universidades:

- a) Universidades donde se hace investigación pura o aplicada y Universidades donde se hace investigación-docencia;
- b) Universidades donde puede existir postgrado y Universidades orientadas hacia el pregrado únicamente;
- c) Clasificación de las Universidades según el énfasis en formación para el ejercicio profesional, o en programas orientados para la formación en las disciplinas académicas.

2. Descripción de las Universidades:

- a) Universidades donde existen comunidades académicas científicas definidas que jalonan todo el proceso de planeación y desarrollo curricular, y Universidades donde la comunidad académica científica es precaria o no existe;
- b) Universidades donde existen centros o institutos de investigación que llevan a la formación de una base científica, tanto al interior de la Universidad como fuera de ella, y Universidades carentes de centros e institutos de investigación, y sobre todo carentes de formulación de planes de investigación.

3. Reagrupación Científica:

Crear en las Universidades bloques de las diferentes ciencias: bloque de Las Ciencias Humanas, de las Ciencias de la Salud, de las Ciencias Puras, etc.

Con respecto a la *docencia* es necesario tener en cuenta la relación genética entre desarrollo evolutivo cognitivo e instrucción (enseñanza, aprendizaje). El problema de la

estructura del pensamiento ha sido investigado por la psicología evolutiva genética partiendo de la estructura interna de la actividad mental: son los trabajos de los psicólogos Piaget, Vigotski, Leontiev, Galperín y otros.

Para Piaget el *desarrollo* y la *instrucción* son procesos totalmente separados. Distingue Piaget dos aspectos en el desarrollo intelectual (7):

- a) el *aspecto psicosocial*: todo lo que el hombre recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar y educativa en general;
- b) el *aspecto psíquico, que es el proceso de la inteligencia misma*: lo que el individuo aprende por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir por sí solo; este desarrollo requiere tiempo.

Para Vigotski (8), la *curva de "desarrollo"* no coincide con la *"instrucción"* de un modo general, la instrucción precede al desarrollo. Para este autor, el desarrollo de los conceptos científicos en el sujeto lleva al desarrollo de los espontáneos. Al abordar el problema de la docencia en la educación superior hay que tener en cuenta que el pensamiento de los estudiantes por su etapa evolutiva es lógico-verbal, o hipotético deductivo. En psicología se usan diferentes métodos para someter a experimentación el pensamiento lógico-verbal (pensamiento teórico): se incluyen métodos tales como la clasificación de objetos o conceptos, el hallazgo de relaciones lógicas o analógicas, la ejecución de operaciones sencillas de deducción lógica usando figuras de silogismo, y muchos otros.

Al analizar la ontogenia del lenguaje y el pensamiento llegamos a las siguientes *características en el adolescente y en el adulto*:

- a) *Capacidad de pensar en forma de conceptos, juicios y deducciones*, que reflejan nexos cada vez más profundos y variados entre los objetos y fenómenos de la realidad.
- b) *Pensamiento generalizado, abstracto*, el cual se realiza con la estrecha participación del lenguaje.
- c) *Desarrollo del lenguaje interior*, que es una etapa indispensable en la preparación hacia el lenguaje externo, desplegado. El lenguaje interno es la base sobre la que se desarrolla el pensamiento lógico. Estructuralmente, es un lenguaje abreviado, replegado, con tendencia a las omisiones. Es un lenguaje para sí, que cumple funciones internas.
- d) *Relación entre pensamiento y palabra*; desarrollo del pensamiento verbal o pensamiento lógico-verbal. El pensamiento en el adulto atraviesa diferentes fases y planos antes de ser formulado en palabras.

En la Educación Superior el estudiante debe solucionar una serie de problemas de tipo cognitivo: la serie de operaciones mentales que desarrolla se pueden equiparar a la actividad del científico, encarnada en el experimento real (situaciones creadas artificialmente, secuencia experimental, etc); en otras palabras, el estudiante debe llevar a cabo un experimento mental, expresado en abstracciones, en la selección del material a observar, etc.

En conclusión, podemos decir que al estudiar los componentes de la institución universitaria: formación universitaria y formación avanzada o de postgrado, *debemos plantearnos el problema de la investigación y de la docencia*. Y respecto a la *docencia* el

(7) Ver en J. Piaget, *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Ed. Ariel, S.A., 1980.

(8) L.S. Vigotski, "Pensamiento y Lenguaje" en: *Investigaciones psicológicas escogidas*, Tomo II. Moscú: Ediciones Academia de Ciencias Pedagógicas (ACP) 1956 (en ruso).

problema del proceso pedagógico, analizando las características del pensamiento adulto.

Otro componente del sistema universitario es la *Educación a Distancia*. El *Programa Nacional de Educación Superior a Distancia*, se inicia dentro del marco legal del Decreto 2412 de agosto de 1982, tomando en cuenta los análisis de la situación de la educación postsecundaria en esta fecha y de los programas de educación a distancia formal o no formal, que desde hacía varios años venían ofreciendo diversas entidades educativas colombianas.

Se define el *Programa de Educación Abierta y a Distancia*, como un enfoque y una estrategia metodológica para ampliar las oportunidades de acceso a la educación postsecundaria, formal y no formal, procurando que éstas ocurran lo más cerca posible del lugar de residencia del estudiante y dentro de sus disponibilidades de tiempo, sin la asistencia permanente al aula y mediante el uso de métodos de enseñanza apoyados por los medios de comunicación colectiva y la tecnología educativa, convirtiendo al alumno en el actor de su propio aprendizaje y contribuyendo a desarrollar en él su capacidad de "aprender a aprender".

Se previó además un *Sistema de Investigación Evaluativa para el Sistema de Educación a Distancia* que permitiera desde el comienzo de la ejecución de los programas el diagnóstico y la obtención de información permanente para:

- a) orientar las decisiones en el proceso y puesta en marcha de los programas de educación superior a distancia;
- b) establecer y controlar los costos de los programas;
- c) desarrollar una base sólida de investigación que permitiera entender y aplicar mejor la educación superior a distancia en el contexto colombiano.

Para el desarrollo del proyecto se solicitó y recibió la asistencia técnica y apoyo financiero del proyecto PNUD/UNESCO. El proyecto denominado COL/82/027 inició su ejecución en 1984 y cubrió hasta marzo de 1987, y estuvo conformado por cuatro subproyectos: *Investigación Evaluativa; Capacitación de Recursos Humanos; Apoyo a proyectos específicos; Apoyo a zonas de rehabilitación.*

En el subproyecto 1, Investigación Evaluativa, la evaluación se planteó a partir de la revisión y análisis de las políticas y objetivos de la educación superior a distancia y del marco técnico que sustenta las acciones del proceso evaluativo. Las actividades se iniciaron con el diagnóstico de las características de los siguientes componentes del SED: estudiante, tutoría, personal, diseño, y producción de medios y materiales, administración, aspectos académicos, servicios a la comunidad, evaluación y sistema económico financiero.

La concepción de Educación a Distancia encuentra un apoyo teórico directo en los planteamientos de la "*Tecnología Educativa*" que a través de las diferentes ramas en que se ha desarrollado, suministra los denominados "*Modelos de Diseño de Instrucción*".

En la Educación a Distancia es importante tener en cuenta las características específicas de la variable "*demanda*" y de la variable "*condiciones y posibilidades de dedicación del estudiante*".

- a) La primera está dada por las demandas que la comunidad le plantea a la entidad oferente. Las instituciones presenciales tradicionalmente han regulado el flujo de estudiantes a través de la asignación de cupos y de exámenes de admisión, pero la regulación normativa del acceso a los estudios superiores a distancia, obvia las barreras institucionales y establece un derecho irrestricto de acceso a la educación. Esta circunstancia modifica todo el sistema de planificación y programación, al convertir

la variable "demanda" de un factor predeterminado en un aleatorio. Este hecho obliga, naturalmente, al desarrollo de sistemas de planeación que se caractericen por una alta flexibilidad.

- b) La segunda es la consideración de las "condiciones de vida y posibilidades de dedicación del estudiante", y consecuentemente, el desarrollo por parte de la entidad, de mecanismos que faciliten la permanencia del estudiante sin sacrificar la de la calidad educación.

En las instituciones de formación profesional presencial, "el habitat natural" del estudiante es el medio académico en el que los saberes impartidos a través de carreras y postgrados se validan a sí mismos, en una referencia circular a sus propias formulaciones teóricas sobre lógica y coherencia interna. Por otra parte, el "habitat natural" del estudiante a distancia no es el mundo académico sino el laboral, en el que los conocimientos se validan frente a la realidad, por su capacidad de interpretarla, controlarla y modificarla.

Evaluación de la Calidad del Sistema de Educación a Distancia

Se ha utilizado el diseño de investigación evaluativa y por lo general se han definido dos campos temáticos:

- a) La *caracterización interna de los programas* a distancia en la institución y el análisis de su coherencia interna en los niveles de funcionamiento orgánico y políticas institucionales;
- b) El estudio de *Impacto Social de los programas a distancia*. La evaluación de impacto se ha hecho con base en el universo de los beneficiarios directos (estudiantes): tipo de estudiante (perfil socio-económico, lugar de residencia, ocupación, edad, sexo, etc); historia académica (egresado sin grado, graduado, desertor, carrera matriculada, resultados obtenidos, etc); entorno (reacciones de la familia, los amigos, los compañeros de trabajo); profesión (desempeño profesional antes y después de estudiar).

Por otra parte, el conjunto del proceso de la Educación a Distancia tiene un producto específico final, que se mide contra los objetivos globales; a esto se le llama evaluación de impacto. Los objetivos globales se refieren a recursos, al diseño curricular, a los materiales, a su ejecución, a su reglamentación etc.

Otro componente del sistema universitario es la *Educación Superior Nocturna, ESN*. Este tipo de educación no es un fenómeno exclusivo de Colombia, sino que ha sido acogido por otros países como una vía de expansión de su sistema educativo.

En Colombia la ESN está controlada cuantitativamente y a nivel de la matrícula total, por el sector no oficial (9), R. Méndez (10) considera que la aparición de programas nocturnos se relaciona con: a) la evolución de las *Ciudades Intermedias*, en la década del 60, que generó demandas relativamente masivas por la Educación Superior basada esencialmente en la expansión de las ramas de los servicios y el comercio; b) la *urbanización intensiva y la industrialización*, en la década de los 70, que plantea nuevas necesidades de personal calificado; c) las *vías de ascenso social de algunos estratos de*

(9) Según el Diagnóstico Estadístico sobre la Educación Superior ICFES, 1984. p. 45: la Educación Superior Nocturna está controlada cuantitativamente y a nivel de la matrícula total por el sector no oficial, con un 78%.

(10) Ver: R. Méndez, "La Educación Superior Nocturna" en: ICFES, *Rev. Educación Superior y Desarrollo*. Bogotá 1 (3), Jul.-Sep. 82, pgs. 105-138; H. Serna y R. Méndez, "Esbozo de políticas de desarrollo para la Educación Nocturna" en ICFES: *Revista Educación Superior y Desarrollo*. Bogotá 3 (4), 1984, pgs. 61-70.

la población, que buscan en la educación caminos de mejoramiento social.

Se duda sobre la calidad de la ESN debido a la utilización preferencialmente de profesores de cátedra; a la no capacitación de los docentes (consecuencia de lo anterior); a los horarios extremadamente comprimidos, ya que estos programas en su mayoría no surgen como consecuencia de un estudio previo de necesidades de la enseñanza nocturna, sino que son adaptaciones más o menos mecánicas de los planes que se enseñan en el horario diurno. Pero el mayor cuestionamiento sobre la calidad se debe al hecho de que la mayoría de los estudiantes son trabajadores de tiempo completo. Para mantener ciertos niveles de calidad en la ESN, lo mismo que en la Educación Abierta y a Distancia, es necesario buscar métodos pedagógicos que activen el proceso de conocimiento en los estudiantes; de hecho existen en los programas nocturnos predilección por carreras llamadas irónicamente de "tiza y tablero", como también por una serie de carreras consideradas comúnmente como "técnicas".

En el estudio de los componentes del sistema institucional universitario debemos ubicar los *Programas Académicos*. La planeación de los programas académicos implica selección y organización del conocimiento, de los distintos dominios del saber. Humberto Serna y Eloisa Tréllez (11) consideran que para poder hablar de calidad o de valoración de las instituciones educativas y de los programas académicos es necesario precisar las *finalidades* de la Educación Superior en Colombia de hoy y del futuro, así como también las *posibilidades de alcanzar estas finalidades* y las *vías que conducen a su logro*. Se tiene una educación valorada positivamente en la medida en que corresponde a la realización de las finalidades deseadas. Estos autores partiendo de las consideraciones de Edgar Faure (12) enfatizan *cuatro finalidades educativas de tipo universal*: I. El *Humanismo Científico*: Es decir, la formación en el espíritu científico, ligado al creciente condicionamiento científico del trabajo humano y al ascendente papel de las ciencias en la actividad social. II. La *Creatividad*: Como búsqueda permanente de innovaciones, rasgos específicos del hombre del futuro. III. La *Responsabilidad Social*: El compromiso del hombre frente al desarrollo de su sociedad. IV. La *Formación Integral*: Educación hacia el equilibrio entre los componentes intelectuales, afectivos y físicos de la personalidad.

Serna y Tréllez presentan una propuesta de aplicación en Colombia de estas finalidades, *designan como educación de calidad aquella que, en su proceso y resultados, tienda favorablemente al logro de las finalidades planteadas tanto desde un punto de vista general, con aplicaciones al medio, como bajo la perspectiva de la institución y el programa académico ofrecido*, con sus particularidades institucionales y regionales. Consideran que hay mayor calidad en la medida en que se logra una mejor aproximación a las finalidades. Proponen el establecimiento de *criterios predominantes y elementos significantes* en el proceso educativo, cuyo análisis permita una aproximación al logro de las finalidades. Determinan *dos tipos de criterios*: 1. *Criterios para el proceso educativo*: *Subjetivos* (grado de motivación) y *Académico Administrativos* (Administración, Estructura Curricular, Recursos, Metodología); 2. *Criterios para los resultados*: *Logros* (Grado de realización de Metas-^rvaluación y Control): y *Pertinencia Socio-Profesional* (Grado de satisfacción de demandas sociales y personales y papel en el desarrollo social, técnico o científico).

(11) Ver H. Serna Gómez y E. Tréllez Solís, "La calidad de la Educación Superior aproximaciones y propuestas" en: ICFES *Rev. Educación Superior y Desarrollo*. Bogotá, 4 (2), Abr.-Jun. 85, pgs 72-91.

(12) Faure, E. *Aprender a ser*. Alianza Universidad, Alianza Editorial, UNESCO, Madrid, 1072.

Antanas Mockus (13) sostiene que en cada programa, la obligación de acceder a un conjunto de "conocimientos básicos", debe estar justificada por relaciones claras y explícitas entre estos conocimientos y el núcleo disciplinario o profesional. Considera que para determinar el "núcleo profesional" es necesario seleccionar un grupo reducido de *realizaciones ejemplares*, las cuales pueden ser obras completas que fundamenten buena parte de la práctica de una comunidad disciplinaria o pueden ser teorías, métodos, problemas-tipo y técnicas para su resolución, que usualmente son recogidos y expuestos de manera sistematizada en libros de texto. Se trata del núcleo de resultados reconocidos y acogidos por la correspondiente comunidad y seleccionados por su relevancia, para el trabajo actual de una comunidad disciplinaria. Su función es asegurar la apropiación del conjunto de acuerdos -normalmente sustraídos a la discusión- sobre el campo de la realidad que esa comunidad investiga o transforma y sobre el tipo de validación de los enunciados o de las técnicas que esa comunidad acepta. La tradición académica la describe como la combinación entre argumentación racional o "acción comunicativa discursiva", tradición escrita (incluyendo la escritura y otras formas de objetivación simbólica) y reorientación o reorganización de la acción, -esta última opera como una matriz de cambio y racionalización-. En general, sostiene Antanas Mockus, podemos pensar en una "funcionalidad social" de la Universidad con respecto a cada uno de los grandes campos de proyección: producción, administración, desarrollo de la democracia y cultura. La calidad de la Universidad esta dada también en la contribución de la tradición académica al desarrollo y a la racionalidad en el vasto campo de las fuerzas productivas.

En concreto podemos sostener que es conveniente sustituir el enciclopedismo de los programas por *nociones esenciales* dadas por el desarrollo de la disciplina a enseñar. La introducción de esas nociones origina lógicamente la supresión de otras nociones que hayan perdido su importancia. En Colombia en la universidad existe la tendencia bastante frecuente a sobrecargar los planes de estudio y los programas, introduciendo materias nuevas y contenidos de cada disciplina en particular. Las comunidades académicas, científicas y profesionales, en la universidad, deben ser las encargadas de precisar el programa académico necesario, sin embargo debería existir un consenso mínimo Nacional de la Formación Profesional, atendiendo a los avances teóricos de cada ciencia particular y a la finalidad social. La sociedad generalmente fija los fines de la educación de dos maneras:

En primer lugar, de forma espontánea, por las exigencias de las costumbres, de la manera de pensar, de la opinión, y a través de múltiples formas de acción colectiva por mediación de las cuales las sociedades se conservan y se transforman, formando a cada generación nueva; y, en segundo lugar, la sociedad fija los fines reflexivamente por medio de los organismos o instituciones educativas. En la determinación de los fines educativos de la universidad, la comunidad académica debe apoyarse: a) en estudios objetivos sobre las relaciones entre la vida social y la educación; b) en el estudio real de los medios y los recursos: recursos humanos y materiales. El desarrollo de los programas académicos implica la conformación de un cuerpo docente de calidad, para esto es necesario analizar formas de selección, elaborar un estatuto docente de las actividades académicas, impulsar y fomentar la producción intelectual, evaluar y cuestionar las formas de educar a los nuevos profesionales, especialistas o investigadores, analizar las formas de organización docente, sus estructuras de poder, su ideología, etc; c) en el estudio de la población discente: formas de selección, niveles alcanzados, características cog-

(13) Ver: Antanas Mockus, *Lineamientos Programas Curriculares (Borrador)*. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Feb. 1989; Antanas Mockus, "La Misión de la Universidad" en: *Planeación y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior*. Bogotá, ICFES, 1987, pgs. 53-103.

nativas del estudiante, etc. con el objeto de determinar requisitos de admisión, de exigencia académica, de aprendizaje, de evaluación del rendimiento organizados y precisados en un reglamento estudiantil.

En los programas académicos se mueve todo lo relacionado con el "saber" (el conocimiento, la reflexión), con el lenguaje (tradicción escrita, reproducción simbólica del mundo de la vida), con la coordinación de acciones y actividades racionales (al nivel de acción del sujeto y al nivel de acción de la personalidad). El saber puede ser plasmado en el programa académico por medio de: a) el saber disciplinario-profesional, expresado en el pensamiento teórico de las comunidades científicas, académicas y profesionales; b) el saber hacer saber, se expresa en la práctica teórica; c) el saber hacer, es la práctica profesional; d) el saber instrumental, es la incorporación de instrumentos sociales científicos y técnicos; e) el saber contextual, es la ubicación del saber disciplinario profesional en el contexto socio-histórico, en el cual la práctica teórica y la práctica profesional han de llevarse a cabo.

En el estudio del componente "programa académico" es necesario reflexionar sobre la clasificación de los saberes en las diferentes disciplinas, su organización y ubicación en las distintas divisiones de la ciencia.

En conclusión, al estudiar la Calidad de la Universidad como institución Educativa se debe *partir del análisis de sus componentes, los cuales deben originar en el interior de la Universidad toda una serie de "acciones organizadas" y de "acciones sistemáticamente integradas"*. Y en el sistema institucional Universidad se debe estudiar también la "calidad de su trabajo" expresado no sólo en la incorporación de los elementos sociales: ciencia, tecnología, producción, cultura, etc, sino incluso en su proyección hacia ellos.

2.2. La calidad en la universidad en cuanto actividad comunicativa

En general se puede decir que la comunicación implica la actividad de dos o más participantes que se dirigen uno al otro esperando la respuesta mutua, y que se constituyen en el proceso mismo en sujetos de la relación; esta relación tiene como fin dirigirse a la individualidad del otro o al otro como personalidad o sujeto y busca en la reciprocidad informativa fortalecimiento para enfrentar una tarea común. En la comunicación se le debe dar importancia al sujeto como objetivo mismo de la relación y como ser activo que recrea y reconstruye creativamente la información psíquica-cultural recibida. Es necesario romper la visión errada de la comunicación como proceso de algunas veces unidireccional, en el que un miembro de ella puede ser mero espectador o permanecer inerte.

Lo importante de una concepción del acto comunicativo, está en que en él, no se da la posibilidad de elementos mudos o "sujetos" que escuchan pasivamente sin dar respuesta (miembros inertes o no humanos, como un muñeco por ejemplo), sino que esta posición resulte de la dinámica humana o inter - o bidireccional con motivos, fines, medios, objetos y tareas específicas (elementos básicos constituyentes de toda actividad). Se puede decir que el motivo básico de la comunicación está inmerso en la necesidad cognoscitiva y afectiva del hombre.

Jürgen Habermas (14) considera que la acción comunicativa no solamente es un proceso de entendimiento entre los diferentes actores participantes simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman y renuevan su pertenencia a los grupos sociales, lo mismo que su propia identidad, sino que sobretodo en un *acto constitutivo de relaciones sociales fundamentales*. El enfatiza: "Cuando los participan-

(14) Ver: Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus Ediciones, 1987, pg. 198.

tes en la interacción, vueltos al 'mundo', reproducen a través de las operaciones, mediante las que se entienden, el saber cultural de que se nutren, están reproduciendo a la vez su pertenencia a los colectivos y su propia identidad" (T. II, p. 199). Si uno de estos aspectos pasa a primer plano, el mundo de la vida (15) recibe una versión unilateral, a saber: una versión estrechada o bien en términos *institucionalistas*, o bien en términos de *teoría de la socialización*.

Los psicólogos genético-estructurales (Piaget, Vigotski, entre otros) consideran que la fundación primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social (16). En el estudio del lenguaje se observa cómo hasta determinada edad el hombre no diferencia el mundo subjetivo y el objetivo, e indentifica el objeto del mundo externo con sus ideas acerca de él; pero, con la edad, comienza a separarlos. Para ésto, debe superar la propia posición mental: el egocentrismo. Por una parte, el egocentrismo designa la ausencia de comprensión de la relatividad del conocimiento del mundo y de la coordinación de puntos de vista. Por otra parte, según Piaget, ésta es la posición de adjudicación no consiste de cualidad del propio "yo" y de la perspectiva propia tanto a las cosas como a las otras personas.

El egocentrismo primigenio del conocimiento no es la hipertrofia de la concientización del "yo" por el contrario es la relación directa con el objeto, en el cual el sujeto, ignorando el "yo", no puede salir del "yo" para encontrar su lugar en el mundo de relaciones liberadas de enlaces subjetivos. Piaget supuso que el egocentrismo tiene profunda influencia en el estrechamiento del campo atencional del hombre, impidiéndole tomar en cuenta simultáneamente los puntos de vista de varias personas. A causa de la estrechez del campo atencional, el sujeto es incapaz de reproducir mentalmente o de verbalizar su experiencia vital y fijarla en su memoria; incluso no toma conciencia de la organización de sus movimientos en el espacio. El individuo ve las cosas tal como se las presenta la percepción inmediata. Según Piaget, el egocentrismo, la coacción y la colaboración son las tres direcciones entre las cuales oscilan permanentemente el pensamiento en desarrollo del hombre. A través del egocentrismo, en la conciencia infantil se desarrolla paulatinamente el pensamiento lógico realista del hombre adulto. El descenso del egocentrismo está condicionado por el cambio paulatino de la posición mental, cuando el sujeto comienza a correlacionar su punto de vista con el punto de vista de otro sujeto.

J. Piaget (17) en trabajos posteriores llamó *descentración* a este proceso de superación de la posición mental propia. El egocentrismo cede lugar a la descentración, es decir se da un desarrollo o la sustitución paulatina de las posiciones mentales. ¿Cuál es el mecanismo de esta transformación? según J. Piaget, para superar el egocentrismo es necesario, en primer lugar, tomar conciencia del propio "yo" en el sistema de cosas y personas, diferenciarse en calidad de sujeto; en segundo lugar, aprender a coordinar

(15) Op. Cit. Habermas, T. II, p. 176. Habermas introduce el concepto de "mundo de la vida" como complementario del de acción comunicativa. El mundo de la vida es "el acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente"; lo que conlleva a que el mundo de la vida está siempre presente a la manera de trasfondo, horizonte, potencia o reserva, susceptible de tematizaciones, determinaciones o problematizaciones.

(16) Ver en J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris Alcan, 1932.

- J. Piaget, *La formación del símbolo en el niño*. México: Ed. Fondo de la Cultura Económica, 1979.

- J. Piaget, *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Caracas, México: Ed. Ariel, 1980.

- Ver en L. S. Vigotski, "Pensamiento y Lenguaje" en: *Investigaciones psicológicas escogidas*. Tomo II. Moscú: Ediciones Academia de Ciencias Pedagógicas (ACP), (en ruso). Este libro de Vigotski se publicó en Moscú en 1934 poco después de la muerte del autor.

(17) Ver J. Piaget (1977) *Epistemología genética*. Traducción del Francés. Buenos Aires, Solpín S.A.

los puntos de vista propios y otros posibles, superar el propio punto de vista como absoluto. Todo esto puede ser alcanzado en el proceso de *interacción social*. J. Piaget considera la sociedad como ella aparece ante la persona: como dos tipos de relaciones sociales, a saber, la coacción y la cooperación. Las relaciones de coacción no favorecen la sustitución de la posición mental, por cuanto aquí es reprimida la actividad del sujeto.

La cooperación es la coordinación de diferentes puntos de vista. Según Piaget, esto lleva el nombre de socialización. La socialización es el proceso de adaptación al medio social, y consiste en que el individuo al haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo, se vuelve capaz de colaborar con otras personas gracias a la división y la coordinación de su punto de vista con los puntos de vista de las otras personas. En conclusión, a medida que el hombre crece, el lenguaje egocéntrico disminuye, siendo sustituido por el lenguaje socializado y, al final, desaparece.

Vigotski (18) escribió que "... el lenguaje egocéntrico del niño representa uno de los fenómenos del tránsito de las funciones intersíquicas a las intrapsíquicas. Este pasaje es una ley general para el desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores (percepción, pensamiento, sensación, memoria, etc.), que surgen inicialmente como formas de la actividad y sólo luego son transferidas por el hombre a la esfera de sus formas mentales de actividad. Dicho con otras palabras, a medida que el sujeto crece, se dirige a sí mismo y utiliza para sí el habla que escucha en el medio circundante social.

Vigotski llega a la conclusión que el destino del lenguaje egocéntrico es su conversión en *lenguaje interior*. El propone el siguiente esquema:

Lenguaje social - lenguaje egocéntrico - lenguaje interior.

El lenguaje egocéntrico se puede comparar con el lenguaje interior del adulto, ambos son un "lenguaje para sí", abreviado, replegado, con tendencia a las omisiones. El lenguaje interior es la base sobre la cual se desarrolla el pensamiento lógico-verbal del adulto.

Por lo tanto la Acción Comunicativa implica una *descentración de la propia percepción*, una capacidad de entendimiento intersubjetivo sobre cosas y sucesos, una cooperación social; siguiendo a J. Habermas es una interacción Sujeto-Sujeto, y no una interacción Sujeto-Objeto, la cual se da en una Acción Instrumental. La Acción Comunicativa supone relaciones entre un mundo objetivo, un mundo subjetivo y un mundo social. El mundo social es el conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas; el mundo subjetivo son las vivencias del habitante; y el mundo objetivo es el conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos (19).

La universidad como comunidad implica una acción comunicativa entre las diferentes comunidades docentes académicas y de comunidades científicas profesionales; a la vez implica la acción comunicativa dada en la relación docente-estudiante por medio del proceso o mecanismo de aprendizaje. Esta acción comunicativa de la Universidad le dá la característica específica de formación, intercambio y cooperación. Implica una verdadera *descentralización*, una racionalidad comunicativa, una capacidad de coordinar acciones sin recurrir a la coacción, una capacidad de solucionar consensualmente los conflictos de acción. Medir la Acción Comunicativa, para verificar sus efectos de éxito o calidad, es tarea difícil, ya que ella no se deja encajonar en la racionalidad administrativa. Sin embargo se puede llegar a su producción simbólica, inclusive influir en

(18) Vigotski. L.S., op. cit. L.S. (1960). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En investigaciones psicológicas escogidas. Tomo III. Moscú. Ed. ACP (en ruso).

(19) Ver: J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid 1987, T.I. pg. 144 y T. II, pg. 174 Op. Cit. Habermas. Tomo II p. 174.

su proceso por medio de la organización y el desarrollo del *debate*, e influir en la calidad de los sujetos protagónicos.

Al abordar la Universidad y su Actividad Comunicativa es necesario tener en cuenta: a) el carácter de construcción y reconstrucción de conocimiento; b) el papel que juega el lenguaje y la cultura (reproducción cultural, reproducción simbólica del mundo de la vida).

a) EL CARACTER DE CONSTRUCCION Y RECONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS.

Al respecto se puede proponer la siguiente hipótesis: “*Si la Universidad va encaminada a la construcción y reconstrucción de conocimientos, entonces los individuos que trabajan en ella deben realizar como personas una serie de coordinación de acciones y actividades encaminadas a tal fin*”.

La elaboración de estructuras de conocimiento aparece indisoluble de la misma acción o actividad del sujeto (del organismo). El conocimiento toma además la forma de una verdadera *construcción*. Para Piaget, los tres términos del conocimiento son: a) el organismo y su actividad; b) las estructuras eventuales del medio; c) los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio.

En la epistemología genética de J. Piaget son conceptos claves: el interaccionismo y el construccionismo. El interaccionismo se refiere a la misma naturaleza de las relaciones entre organismo y medio. Existe una especie de dialéctica permanente entre el sujeto y su medio, de modo que el primero actúa sobre el segundo y se modifica al establecer contacto con él, y el segundo (el medio) ofrece estimulaciones o resistencias al primero. Piaget sostiene que el conocimiento en sus orígenes no procede ni de un *sujeto* consciente de sí mismo, ni de *objetos* ya constituídos (desde el punto de vista del sujeto), sino que el conocimiento resulta de las interacciones entre los dos a la vez, pero no como intercambios entre formas distintas, sino en una interacción de indiferenciación completa. En el comienzo no existe ni sujeto, en el sentido epistémico del término, ni objetos concebidos como tales, ni instrumentos invariantes de intercambio. El instrumento de intercambio inicial es la *Acción*. Al ser primera la actividad del organismo, el conocimiento se elabora por medio de un conjunto de acciones sobre el medio, organizando de manera óptima los intercambios.

La epistemología genética trata de descubrir las raíces de los distintos tipos de conocimiento (desde sus formas más elementales) y seguir su desarrollo en los niveles ulteriores (inclusive hasta el pensamiento científico). La epistemología genética insiste en el paso de un conocimiento “peor o más pobre” a un “sabor más rico” (en comprensión o extensión). El problema genético engloba el proceso del conocimiento en dos dimensiones:

- las cuestiones de hecho (estado de los conocimientos a un nivel determinado y paso de un nivel al siguiente),
- las cuestiones de validez (evaluación de los conocimientos en términos de mejora o de regresión, estructura formal de los conocimientos), (20). Si el conocimiento se origina por la coordinación de acciones y actividades, se puede estudiar la *evolución de la acción* desde el mundo inorgánico hasta el hombre (21). Existen 4 niveles, cada uno de los cuales incluye necesariamente el anterior, sostiene el psicólogo genético histórico-cultural P. Ya. Galperin. Estos son:

(20) Ver: J. Piaget, op. cit.

(21) P. Ya Galperin, es un autor soviético de la Escuela de Vigotski. Ver su *Introducción a la psicología*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. 1976.

- **El nivel de Acción Física:** Constituye el contenido básico y punto de partida del concepto de acción. En el mundo inorgánico "la particularidad y la limitación de la acción física" consiste en que el mecanismo productor es indiferente al resultado que provoca, o sea es casual; por lo tanto el resultado no es previsto, en esta clase de acción no existe un objetivo, una razón clara para actuar. Ejemplo: "el agua que se desliza por una piedra" realiza sobre ésta una acción no premeditada y su resultado no tiene el objetivo de ejercer influencia sobre la piedra;
- **El Nivel de Acción Fisiológica:** Implica interés de los organismos por los mecanismos y el resultado de la acción. Los efectos ejercen necesariamente influencia al final o en la mitad del proceso, pero siempre y cuando refuercen los mecanismos que producen la acción;
- **El Nivel de Acción del Sujeto:** Requiere una acomodación de la acción antes de su ejecución, ya que la vida móvil y la complejidad del medio hacen "insuficientes las experiencias pasadas" para lograr el éxito. Dicha acomodación exige extrapolación en el plano representativo o de la imagen, con el fin de introducir las correcciones necesarias antes de actuar;
- **El Nivel de Acción de la Personalidad:** implica que el sujeto además de tener la percepción de los objetos, utilice una serie de conocimientos sobre éstos - acerca de sus rasgos, relaciones naturales, significado social, formas de vinculación acumuladas por la sociedad -.

A diferencia del animal, el hombre no está limitado a la experiencia individual sino que asimila y usa la experiencia del grupo en el cual se educa y vive. El plan de su acción se diferencia y se forma en un objeto independiente, al lado de una multitud de cosas con las que debe actuar; tiene un objetivo que no existe como algo concluido sino que debe ser realizado.

Se puede decir entonces que el factor fundamental tanto filogenética como ontogenéticamente que organiza y complejifica la comunicación y la relación con los instrumentos sociales es la acción. El motivo de la acción por sí mismo no origina el actuar: para que éste surja y pueda realizarse totalmente, es necesario que el motivo de la acción aparezca frente al sujeto.

Los psicólogos genéticos (Piaget, Vigotski, Galperin, Leontiev, entre otros) consideran dos períodos de la acción en el desarrollo ontogenético: a) el de las acciones sensorio-motrices anteriores a todo lenguaje propiamente dicho, a toda conceptualización, a toda representación (pensamiento simbólico); y b) el de las acciones completadas por estas nuevas propiedades, a propósito de las cuales se plantea el problema de la toma de conciencia de los resultados, intenciones y mecanismos del acto, es decir, de su traducción en términos de pensamiento conceptual.

Con la aparición de la función semiótica, de la función simbólica y por tanto de los instrumentos de representación, se pasa del sujeto que actúa o que se comporta a un sujeto que conoce sus acciones. Los instrumentos de representación (juego simbólico, imitación diferida, lenguaje) permiten la interiorización de los esquemas de acción.

Antanas Mockus (22) desde una teoría de acción muy general, distingue tres órbitas de acción humana:

(22) Antanas Mockus, "Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo" en G. Sánchez, *Planteamientos y reflexiones alrededor del Currículo en la Educación Superior*. Bogotá, ICES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1987, pgs. 133-186.

a) la acción instrumental, es la acción técnica, la acción sobre la naturaleza que se orienta completamente por los resultados de antemano decididos, y cuyo éxito equivale al logro de esos resultados;

b) la acción estratégica en la cual - como en la anterior - hay propósitos, hay metas, pero éstas son tales que el logro de las metas de uno de los actores choca con el logro de las metas del otro;

c) en la acción comunicativa intervienen interlocutores que mantienen una actitud cooperativa, un acuerdo consensual sobre algo. Ello implica una actitud descentrada, saber ponerse en el lugar del otro, una interacción sujeto-sujeto, y una elaboración y construcción de conocimientos.

En general se puede concluir, no existe Universidad si no existe una acción, una actividad comunicativa orientada a la construcción y reconstrucción de conocimiento.

b) EL PAPEL DEL LENGUAJE Y LA CULTURA (Reproducción cultural, reproducción simbólica del mundo de vida).

La transmisión racional-intencional y el pensamiento requieren de la acción de la comunicación, del lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación en la esfera social, personal y de trabajo. Las formas superiores de intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada. La verdadera comunicación requiere significado, o sea, tanto generalización como signos. Por medio de la función simbólica el sujeto interioriza los esquemas de la acción. La característica principal de esta función es la capacidad de distinguir entre significantes y significados. Además se puede ser contemplativo de la acción en lugar de ser únicamente activo. Una consecuencia de la función simbólica es la socialización de los símbolos que dejan de ser individuales para convertirse en aquellos compartidos por la cultura. Este aspecto hace parte de la adquisición del lenguaje que Piaget estudia de manera particular (23). Hace énfasis en el hecho de que no es el lenguaje el que permite el desarrollo de la función simbólica, sino que es más bien resultado de su desarrollo. Piaget distingue entre dos tipos de significantes:

a) los símbolos que generalmente se parecen físicamente al significado y tienen carácter personal,

b) los signos, cuyos significados son socialmente compartidos. En la adquisición del lenguaje los primeros significantes son más símbolos privados que signos sociales. Las primeras palabras funcionan como semisignos y son tratadas como un símbolo más.

A. Luria (24) expresa la opinión de que el enfoque científico del problema del desarrollo del lenguaje es imposible si no se vinculan los cambios que tienen lugar en la estructura de los procesos intelectuales con las transformaciones en la esfera de la práctica social. Justamente estas transformaciones constituyen la condición fundamental para la formación de nuevos tipos de pensamiento. El lenguaje, considera este científico soviético, no solo permite penetrar más profundamente en los fenómenos de la realidad,

(23) Ver J. Piaget, *La formación del símbolo en el niño (primera parte)*. op. cit.

(24) Ver Luria, A. R., *Lenguaje y conocimiento*. Moscú: Ed. Universidad Estatal de Moscú, 1979 (en ruso).

Luria, A. R. *Pensamiento y Lenguaje*. Moscú: Ed. Universidad Estatal de Moscú, 1975 (en ruso).

Luria, A. R. *Las Funciones corticales del superiores Hombre*. La Habana: Ed. Orbe, 1977. pp. 32-41 (Las funciones psíquicas superiores del Hombre).

Luria A. R. *Introducción evolucionista de la Psicología*. Barcelona: Ed. Fontanella, 1980.

en las relaciones entre los objetos, acciones y cualidades, sino que posee un sistema de construcciones sintácticas, las que posibilitan expresar el pensamiento y formular el juicio: la lengua dispone de estructuras aún más complejas que favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto (teórico), las que permiten al hombre salir de los límites de su experiencia inmediata y sacar conclusiones por medio de los juicios lógico verbales y abstractos.

Otro psicólogo soviético, A. N. Leóntiev (25), al caracterizar la psiquis humana escribió que en su desarrollo ella no se somete a las leyes biológicas. Este proceso pasa a subordinarse a leyes de otro tipo, histórico-social, que pueden ser aplicadas tanto al desarrollo de la sociedad como al de las personas. Esto permite explicar logros tales del hombre como el dominio del lenguaje, la utilización de instrumentos y el pensamiento lógico, cuyo desarrollo no se basa en los cambios morfológicos del cerebro, transmitidos por herencia, sino que constituyen el resultado de una actividad humana.

En los objetos del mundo real que nos rodean se condensa la experiencia social. A. Leóntiev (1977) la llamó "herencia social". En el proceso de las interrelaciones del hombre y la cultura, el hombre no está solo ante el mundo que lo rodea: sus relaciones con el mundo están mediatizadas por las otras personas. Las relaciones sociales constituyen la condición indispensable para la formación de la psiquis humana. A. Leóntiev, para confirmar esta idea cita el ejemplo que describe H. Piéron (26). El Profesor francés se imagina una situación en la que sobrevivieran los niños, pero perecieron todos los adultos. En este caso, la humanidad desaparecería en la práctica, a pesar de que su existencia física continuará. Pero sería imposible transmitir a las generaciones siguientes los tesoros de la cultura, enseñarles a utilizar los libros, las máquinas, las obras de arte. "La historia de la humanidad debería comenzar nuevamente". Este ejemplo muestra que lo natural en el hombre constituye solo la condición de su desarrollo psíquico y no presupone por sí mismo este proceso. El proceso de desarrollo psíquico está determinado por el nivel de desarrollo de la cultura y de la producción material de la sociedad. La experiencia histórico-social de la humanidad se pone al descubierto a cada hombre en el proceso de la actividad conjunta y de la comunicación con otras personas. En la actividad vital conjunta con los adultos se desarrolla el lenguaje y se forma el pensamiento del niño.

El lenguaje humano se diferencia de las señales sonoras de los animales superiores. Los sonidos que emiten los monos son la expresión de los estados afectivos y no son portadores de ningún significado objetivo (27). Los monos no planifican la actividad para realizar algún trabajo, no dominan los instrumentos indispensables para su realización (Spirkin, 1966). Su pensamiento es concreto y situacional, las acciones motoras constituyen la forma fundamental de la expresión y de la influencia sobre otros animales, que tienen por finalidad incitarlos a la acción.

(25) Ver Leóntiev A. N. *Problemas del desarrollo psíquico* Moscú Ed. Universidad Estatal de Moscú. 1981 (en ruso).
Leóntiev. A. N. *Los Principios del desarrollo psíquico y el problema del retraso intelectual*. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. 1977. pp. 34-47.

(26) Ver Piéron, H. *El desarrollo del pensamiento conceptual y la hominización*. En H. Vallois, y Vandel, A. *Los procesos de hominización*. México: Ed. Grijalbo, Colección 70, 1969.

(27) Ver Koehler, W.. *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlín: J. Springer, 1921.

Gardner, A. T. y Gardner, B.. *Teaching sign language to chimpanzee. A Standardized system of gestures provides as of two-way communication with a chimpanzee*. Science, 1969, 16 pp. 664-672.

Yerkes, Learned. *Chimpanzee intelligence and it's vocal expression*. Baltimore: Williams y Williams, 1925.

Spirkin, A.G. *Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento*. En D.P. Gorski, y otros. *Pensamiento y lenguaje* México: Ed. Grijalbo, 1966, pp. 9-67.

Siguiendo a Habermas (28), la cultura es el acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. En la Universidad, como en la sociedad en general, el lenguaje y la cultura reproducen las estructuras simbólicas del mundo de la vida. Se reproducen gracias a la continuación del saber válido, la estabilización de la solidaridad de los grupos y la formación de participantes capaces de responder por su acción.

En conclusión, desde el punto de vista de la Universidad como comunidad, la calidad de la Universidad implica la conformación de comunidades científicas y académicas que originan una serie de *competencias*, por un lado, y por otro de *validez de los diferentes saberes*.

3. CRITERIOS DE CALIDAD TENIENDO EN CUENTA LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCION Y COMO COMUNIDAD

Criterio puede definirse como el carácter o *signo* que permite distinguir una cosa, una noción o bien, dar a un objeto un juicio de apreciación. La selección de criterio de calidad implica la selección de signos, de índices que nos permiten detenernos en ciertas características importantes. Cuando queremos estimar la *validez del objeto de estudio* necesitamos saber que rasgos deseamos que mida. Este rasgo se llama *variable de criterio* (29). Por ejemplo, si queremos predecir el éxito como vendedor, necesitamos un índice del éxito en este campo como criterio en el cual pueda compararse una predicción. Podemos examinar a varios solicitantes y luego tomar el monto de las ventas de cada individuo, después de un cierto período de trabajo, como el criterio del éxito de un vendedor. Los criterios nos permiten delimitar los indicadores de medida, de evaluación. La evaluación puede ser cuantitativa o cualitativa. Muchas situaciones concretas que califican un hecho, o deben ser comprendidas en una dimensión específica, no pueden medirse solamente con estadísticas, con evaluación cuantitativa. En el estudio de la eficiencia de la educación algunos autores trabajan indicadores, teniendo en cuenta que el indicador convierte en información los simples datos, contribuyendo así al proceso de toma de decisiones. Un indicador es una relación de variables que explica un fenómeno. Otros autores especifican los *criterios* (Ver el estudio mencionado de H. Serna y E. Tréllez sobre "La calidad de la educación superior"), y otros se plantean los *criterios y sus indicadores* (Ver el estudio mencionado de V. Kairuz y F. Cano de Becerra, Modelo de Evaluación de Programas Académicos, 1979).

El Ministerio de Educación, el Departamento Nacional de Planeación (División de Educación) y el ICFES parten del hecho de que "Las instituciones de Educación Superior tienen como finalidad de carácter general la satisfacción de necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes y de las comunidades con las que interactúan, y que, además, a través de ello, deben proporcionar elementos de mejoramiento social, cuyos agentes sean los estamentos universitarios y los egresados, al insertarse y desempeñar un papel en la sociedad; por ello ha venido tomando cuerpo la necesidad de indicadores que orienten al quehacer de dichas instituciones. Tales indicadores permiten cuantificar en qué medida se utilizan adecuadamente los recursos institucionales disponibles para obtener de ellos los más altos rendimientos (eficiencia interna), y establecer el nivel de pertinencia o relevancia social, laboral, económica, política y científico-

(28) Ver: J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*. Op. Cit. Tomo II pp. 161-280.

(29) Ver: Adkins Wood, D. *Elaboración de tests. Desarrollo Interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Trillas, 1971.

tecnológica que tiene la acción educativa (eficiencia externa). La consideración conjunta de unos y otros permite, al contrastarla con las metas y propósitos sociales, económicos y políticos de las instituciones, *aproximarse a la noción de calidad de la Educación* e introducir los correctivos para mejorarla y adecuarlas a las demandas sociales (30).

Consideran el Ministerio de Educación, Planeación Nacional y el ICFES que en cada Universidad pública deben darse propuestas de indicadores de eficiencia interna e identificación de mecanismos y procedimientos para definir y medir los de eficiencia externa. Los indicadores básicos para la medición de la eficiencia interna están relacionados con la medición de la interacción de los distintos recursos institucionales disponibles para la obtención de los objetivos académicos. Precisan los siguientes indicadores:

- a) Rendimiento académico: retención deserción, repitencia, permanencia e índice de egresados graduados.
- b) Relaciones alumno - docente, alumno - administrativo, docente - administrativo.
- c) Relaciones docentes, según formación, experiencia y dedicación.
- d) Costo por alumno.
- e) Relaciones Presupuestales:
 - Evolución anual del presupuesto de funcionamiento.
 - Relaciones entre servicios personales y gastos generales.
 - Evolución de la composición porcentual de las fuentes de financiamiento.
 - Comparaciones de los porcentajes de participación de los diferentes rubros en los gastos generales.
- f) Utilización de la Planta Física:
 - Relaciones alumno - aula y alumno - laboratorio.
 - Indicadores de utilización de áreas físicas.
- g) Mediciones de crecimiento histórico:
 - Series temporales para registrar el comportamiento de la matrícula.
 - Evolución de la Oferta y Demanda de programas.
 - Comportamiento de la participación del presupuesto de la Universidad en el presupuesto de la Universidad Pública y en el Nacional.
 - Registro del crecimiento de las áreas físicas comprometidas en la tarea docente
 - investigativa.
 - Ritmo de incrementos salariales.

Estos indicadores pueden desglomerarse, según se requiera y sea pertinente, por instituciones, modalidades de formación, carrera o programa, asignaturas o áreas del conocimiento, período académico, jornada y sexo.

El Ministerio de Educación Nacional propone los siguientes indicadores para el diagnóstico del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles (31).

- *De cobertura*: miden la capacidad de ese mismo sistema para atender a toda la pobla-

(30) Ministerio de Educación, Departamento Nacional de Planeación ICFES. Fortalecimiento de los Procesos de Planeación para potenciar el desarrollo de la Educación Superior (propuesto para la formulación de un Plan Indicativo). Bogotá, enero de 1989.

(31) Alfonso, L. A. y Morales de Wilches, G. Indicadores para el diagnóstico en Educación. - Cobertura y Eficiencia Ministerio de Educación Nacional: Oficina Sectorial o Planeación Educativa -División de Estadística y Sistemas.

ción que requiere del servicio educativo (tasa de escolarización por edades simples, ingreso al sistema educativo, ingreso neto del sistema educativo, ingreso de cada nivel, tasa de extraedad).

- *De Eficiencia Interna*: miden la capacidad de ese mismo sistema para retener a la población que ingresa y para promoverla con fluidez, de un grado al siguiente, hasta lograr a la culminación del respectivo nivel. (A. Indicadores para grado escolar. Tasa de retención anual, tasa de deserción intraanual, tasa de aprobación anual, tasa de reprobación anual. B. Indicadores para el paso de un grado a otro: tasa de promoción simple, tasa de repitencia, tasa de deserción y tasa de promoción eventual, tiempo promedio de duración en cada grupo. C. Indicadores de Cohorte: tasa de retención, escolaridad, tiempo promedio de duración del nivel. D. El estudio de la Eficiencia Interna a partir de Cohortes).
- *De Calidad*: Indica la manera como se presta el servicio educativo en relación con un parámetro de medida establecido.

Presentan las siguientes divisiones:

- A. Agentes: porcentaje de docentes con requisitos académicos para el nivel; porcentaje de docentes con requisitos pedagógicos para el nivel; porcentaje de docentes que sobrepasan los requisitos educativos para el nivel; porcentaje de docentes especialistas.
- B. Ayudas: porcentaje de establecimientos con biblioteca, taller, granja, museo, sala de proyecciones, etc; número de textos por alumno; porcentaje de establecimientos con mapas, afiches, carteleras y material audio-visual, T.V., computador, etc; porcentaje de establecimientos con buena, regular, mala dotación.
- C. Tiempo: porcentaje de alumnos según tipo de jornada: completa, mañana, tarde, nocturna, etc; horas de clases semanales por maestros.
- D. Rendimiento: porcentaje de colegios con promedios superiores, iguales o inferiores al promedio nacional (pruebas de estado); porcentaje de alumnos con calificaciones superiores, iguales o inferiores al promedio nacional, seccional, zonal y local (tarjeta-escolar).

- *De Eficiencia Externa*: miden la adecuación a las necesidades reales de una población desde el punto de vista del trabajo y el desempeño como ser social. En este grupo de indicadores deberán diseñarse modelos que relacionen la variable independiente nivel educativo, con variables dependientes tales como ocupación, desempeño laboral, ingreso, etc.

En este documento del Ministerio de Educación Nacional se hace referencia a los indicadores de cobertura y de Eficiencia Interna por ser los indicadores que principalmente utilizan datos cuantitativos. Parten del punto de vista que una vez obtenidos esos indicadores serán las herramientas básicas para iniciar el proceso de análisis de la calidad y la eficiencia externa del servicio educativo.

CRITERIOS DE CALIDAD

Para precisar los criterios de calidad que nosotros sugerimos, partimos del análisis de la Universidad como institución Educativa y de su Actividad Comunicativa. Estos criterios permiten presentar índices de calidad en cada una de las ocho regiones que podrían conformar un Sistema Universitario Estatal.

CRITERIOS DE CALIDAD

A. Componentes Académicos del Sistema Universitario

B. La Actividad Comunicativa de la Universidad

	Criterios de Calidad.	Criterios de Calidad.
1. <i>La formación presencial o semi-presencial</i>	<ul style="list-style-type: none">a. Integración disciplina-profesión en la formación Universitaria.b. Formación Cultural, Científica y Técnica.c. Actividad Científica o Actividad Especializada en la Formación Avanzada.d. Investigación Institucional, Descripción de las Universidades del Sistema, Jerarquización de ellas de acuerdo a su labor Investigativa.e. Criterios de Instrucción: relación genética entre desarrollo evolutivo cognitivo e instrucción (enseñanza, aprendizaje).	<ul style="list-style-type: none">1. Interacción Social: cooperación social, descentralización de la propia percepción.2. "Comunidad Académica": conformación de comunidades docentes académicas científicas profesionales.3. Instrucción - comunicativa en la relación docente estudiante.4. Organización y desarrollo del debate.5. Elaboración y construcción de conocimientos.
2. <i>La Formación a Distancia</i>	<ul style="list-style-type: none">a. Criterio académico: Diseño y producción de medios y materiales.b. El impacto social.	<ul style="list-style-type: none">6. Producción simbólica: reproducción cultural, reproducción simbólica del mundo de la vida.
3. <i>La Educación Superior Nocturna</i>	<ul style="list-style-type: none">a. Criterio de programación: necesidades de la enseñanza nocturna, horarios, contenidos, etc.b. Disponibilidad de la población estudiantil.c. Criterio Docencia: métodos pedagógicos, calidad del docente.	<ul style="list-style-type: none">7. Validez de los diferentes saberes: dominio, competencias.
4. <i>Programas Académicos</i>	<ul style="list-style-type: none">a. Selección y Organización del conocimiento (dominio del saber): selección de realizaciones ejemplares y de nociones esenciales.b. Tradición Académica: acción comunicativa-discursiva, tradición escrita, reorientación y reorganización de la acción.c. "Funcionalidad Social" de los programas.d. Incorporación de los elementos sociales: ciencia, tecnología, producción, cultura, etc.e. Desarrollo de los programas Académicos<ul style="list-style-type: none">1) Determinación de fines educativos;2) Consolidación del Cuerpo Docente (Estatuto docente de las actividades académicas);3) Precisión del Reglamento Estudiantil.	