

Educación universitaria de masas

Mg. Luis Tapia Luján

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 12/06. Aceptado 26/07/2014)

Resumen

Actualmente se manifiesta un cambio estructural -cualitativo y cuantitativo- de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación en el Perú. La oferta universitaria no puede ser completa ni indefinida. La razón de ello es la demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como incontenible, porque no depende sólo del sistema ocupacional. El impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de estatus social

La educación superior orientada y relacionada con la investigación está a punto, en algunas instituciones, de dar paso a una educación superior orientada más profesionalmente, en este sentido existe la tensión entre el sistema de investigación y el de formación de la universidad de masas, la salida parece estar en adoptar un punto de vista que permita el desarrollo hacia una multifuncionalidad de la enseñanza superior. Por tanto es totalmente reduccionista el aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional así como de los factores organizativos y ambientales que contextualicen posibles y posteriores análisis individuales.

En esta orientación no puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.

Palabra clave: Masificación, oferta universitaria, calidad.

Abstract

Nowadays is show a structure change quality and quantity of population into university to bring about produce mass in Perú. The university offer may not be complete or indefinite. The reason for this is the social demand for education should be considered as long term uncontrollable, it does not depend only on the occupational system. The impulse lies both in occupational, present or expected opportunities, and aspirations of culture and social status.

Oriented and research-related higher education is about, in some institutions, giving way to a more professionally oriented higher education in this sense the tension between the research system and the training college mass exists, the output seems to be to adopt a point of view which allows the development towards multifunctionality of higher education. It is therefore fully reductionist approach to the quality assessment through evaluation of individual agents. An analysis of institutional performance as well as organizational and environmental factors that contextualize and possible subsequent individual analysis is required.

In this orientation cannot be understood the quality of teaching back to the institutional, ideological and technical requirements, which are based on a conception of the university, careful reconstruction of scientific knowledge, basic research and the preparation of character people that from mixed backgrounds and different expectations about learning aimed want to do vocational training and personal and social enrichment.

Keywords: Overcrowding, college supply and quality.

Introducción

Una serie de hechos (Vázquez, 1985) ponen de manifiesto el cambio estructural -cualitativo y cuantitativo- de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación en el Perú. Fenómenos como los del acceso de la mujer, la incorporación de grupos minoritarios (multirraciales, inmigrantes, mayores de edad), el descenso de la mortalidad, el incremento del porcentaje de alumnos que continúan sus estudios después de la educación básica, junto con factores como los del establecimiento de turnos nocturnos o la puesta en marcha

de la universidad abierta, la universidad a distancia o virtual han marcado la fisonomía de la educación superior de masas. Menos consistencia puede tener el argumento aducido por algunos políticos de que al necesitar los estudiantes un excesivo número de años para concluir sus estudios (debido a su bajo rendimiento), las universidades se llenan de repetidores.

Ahora bien, si es un hecho innegable el incremento absoluto de los estudiantes de enseñanza superior, no existe la misma evidencia a la hora de establecer el diagnóstico sobre los resultados obtenidos en cuanto a la política de igualdad de oportunidades. Valgan estos dos testimonios: “Los políticos en favor de la igualdad de oportunidades... no intentaron resolver la contradicción fundamental que existe entre la búsqueda de la igualdad en educación y la persistencia de la desigual distribución del trabajo, la riqueza y el poder” (Kallen, 1987, pp. 229-230) “Se llegó a la conclusión de que el sistema educativo peruano no puede actuar como sustituto de las reformas sociales y económicas. No es posible tener en la educación más igualdad que la que existe en la sociedad en general” (Husen, 1988, p. 136)

Por otra parte, la contención de la demanda de enseñanza superior es un tema controvertido, pese que por parte de algunos estudiosos de la posición a adoptar no tiene duda:

La contención de la oferta universitaria no puede ser completa ni indefinida. La razón de ello es muy simple: la demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como incontenible, porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de estatus social. (Carabaña, 1984, citando a Pérez Díaz, 1981).

En la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación Superior, al tratar el dilema entre igualdad y excelencia de la educación superior, afirmaba:

La educación superior orientada y relacionada con la investigación está a punto, en algunas instituciones, de dar paso a una educación superior orientada más profesionalmente, lo que en la educación de los no licenciados adopta la forma de un “campo de instrucción”.

El crecimiento de la universidad en función tanto de la cantidad de matriculados durante la transición del sistema elitista al masivo, como de la diversidad de funciones, ha provocado tensiones manifiestas dentro de la institución. La tensión más evidente es la que existe entre la educación universitaria y para la investigación por un lado y la formación profesionalmente orientada por los no licenciados por el otro. (p. 133).

Se plantea, por tanto, la tensión entre el sistema de investigación y el de formación de la universidad de masas. Es en éste último dónde la calidad de la docencia universitaria ha adquirido su máxima expresión.

La salida parece estar en adoptar un punto de vista que permita el desarrollo hacia una multifuncionalidad de la enseñanza superior, asumiendo las consecuencias que se derivan en el acceso a la misma. En este sentido, el profesor Laporte (1990, pp. 14-15), afirmaba:

Creo que ahora es absolutamente inútil oponerse a la masificación a no ser que en este país se establezcan también vías de enseñanza post-secundaria no universitarias... en estas circunstancias sólo nos queda un remedio, que es la diversificación total de la Universidad. Es decir, la Universidad si ha de atender a todos ha de ser diversa, no todas las universidades han de ser iguales entre ellas ni todos los centros o estudios que se imparten en la Universidad han de tener el mismo nivel de exigencia.

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo (racional, natural o abierto) el logro de la calidad (rendimiento) está determinado tanto por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativa. Por tanto es totalmente reduccionista el aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional así como de los factores organizativos y ambientales que contextualicen posibles y posteriores análisis individuales.

Ahora bien, en el momento que se realiza el análisis funcional de una institución; es decir, la adecuación del funcionamiento de la misma a los objetivos, no sólo nos encontramos con divergencias operativas de los objetivos asumidos, sino también con la falta de consenso en cuando a los indicadores de logro de los mismos. Por

esta razón, hemos de avanzar en la concreción del marco último definitorio de la calidad. Esta concreción sólo es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado. La siguiente proposición cierra el marco en el que abordaremos las múltiples notas que pueden componer, según las perspectivas adoptadas, el concepto objeto de estudio.

No se da ni podrá darse una única concepción de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

Mora (1991), referenciando los trabajos de Georges (1982) y Astin (1985) resume en cinco enfoques evaluativos la conceptualización de la calidad universitaria:

- La calidad como reputación
- La calidad como disponibilidad de recursos
- La calidad a través de los resultados
- La calidad por el contenido
- La calidad por el valor añadido

Plantear una aproximación conceptual al término calidad de la educación universitaria es adentrarse por senderos de indefinición y controversia; no ya sólo por la inconcreción o relatividad de término calidad, reflejada en la ya conocida y utilizada cita del filósofo R. Pirsig, sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria. Por otra parte, y como señalan Os y otros (1987), refugiarse en la dificultad de la definición no es sino evitar una discusión abierta sobre temas más concretos. Por ello, y con la advertencia que no daremos solución a la imprecisión, vaguedad o polisemia del concepto de calidad de la educación universitaria. Nuestro objetivo estriba en aportar unas ideas y reflexiones que permitan al lector disponer de unos elementos que, al contribuir al desarrollo de su propio marco conceptual, le faciliten abordar un tratamiento más complejo del tema. Si esto aconteciera, podría decirse que estas páginas participarían del concepto más genérico de calidad educativa: conseguir que la persona sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas.

La propia *Enciclopedia of Educational Research* señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la adecuación de las acciones a un fin, en la eficiencia, etc.). Los siguientes testimonios, extraídos de nuestro propio contexto, ahondan en la misma dirección:

La noción de “calidad de la enseñanza” constituye uno de esos lugares críticos de toda investigación de carácter empírico en el que lo que se desea medir o estimar queda radicalmente definido “a priori” por el instrumento de medida o estimación por el que se opta. (Fernández Pérez, 1990, p. 17)

Santos (1990, pp. 49-50) señala que “calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad”. El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad:

No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.

Por otra parte, afirma el profesor Santos, es necesario plantear una reflexión acerca de si se puede establecer y asumir la igualdad: calidad de enseñanza igual a calidad del aprendizaje. Con excesivo optimismo se afirma la relación de calidad entre enseñanza y aprendizaje. Así mismo, atender a un criterio de calidad cifrado en resultados académicos externos a la misma universidad no es muy adecuado: “Decir que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, cuanto menos aventurada” (p. 64-65).

Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios, el contexto, etc. En definitiva, como apunta De Weert (1990), la calidad no puede hacer exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo, el logro de la calidad está determinado por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativa, el único posible nivel de concreción de la calidad universitaria será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

La dificultad aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad por ejemplo no puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad

Mencionar que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, muy aventurada, en definitiva, la calidad no puede hacer exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos.

Referencias bibliográficas:

- Astin, A.W. (1985) *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, M. (1990) *Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT. [Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria] Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Husen, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Kallen, D. (1987) "Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados." *Perspectivas*, XVII (2), 227-237.
- Laporte, J. (1990) *Perspectivas de la Universidad de Cataluña*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat de Barcelona.
- Mora, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades: Secretaría General.
- Os, W.V., Drenth, P.J. y Bernaert, G.F. (1987) "Amos: An evaluation model for institutions of Higher Education." *European Journal of Education*. 22, (2) 171-181.
- Pirsig, R. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: William Morrow.
- Santos, M. A. (1990) "Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad." *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Vázquez G. (1985) "Masificación y calidad universitaria: La suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia." *Revista Española de Pedagogía*.
- Weert, E.de (1990) *A macro-analysis of quality assessment in higher education*. Higher Education.