



Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior

Antonio Cardona-Rodríguez, Koldo Unceta-Satrustegui & Marta Barandiaran-Galdós

To cite this article: Antonio Cardona-Rodríguez, Koldo Unceta-Satrustegui & Marta Barandiaran-Galdós (2016) Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior, *Cultura y Educación*, 28:2, 344-358, DOI: [10.1080/11356405.2016.1158446](https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446>



Published online: 08 Apr 2016.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 59



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / *La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior*

Antonio Cardona-Rodríguez^a, Koldo Unceta-Satrústegui^b,
and Marta Barandiaran-Galdós^a

^aUniversidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao, Grupo de investigación ECUALE;

^bUniversidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Donostia-San Sebastian, Instituto HEGOA

(Received 27 March 2014; accepted 11 November 2015)

Abstract: This paper is based on the current debate concerning the criteria for quality assessment of higher education in a knowledge society, focusing attention on its pertinence. It is approached from dualities in the university task of producing and transmitting knowledge that intervenes in the analysis of the pertinence criteria for evaluating quality: knowledge use value versus exchange value, or market rules versus other social agents' demands. The need for a comprehensive pertinence defined by two dimensions, internal and external, is justified.

Keywords: higher education; knowledge society; pertinence; quality assessment; university

Resumen: El presente trabajo parte del debate actual sobre los criterios de evaluación de la calidad de la Educación Superior en la sociedad del conocimiento y centra la atención en su pertinencia. El planteamiento se realiza desde dualidades presentes en el quehacer universitario de producir y transmitir conocimiento que intervienen en el análisis del criterio de pertinencia para la evaluación de la calidad: valor de uso del conocimiento frente a valor de cambio; o dictados del mercado frente a demandas de otros agentes sociales. Se justifica la necesidad de una pertinencia integral definida por dos dimensiones: interna y externa.

Palabras clave: educación superior; evaluación de la calidad; pertinencia; sociedad del conocimiento; universidad

English version: pp. 344–350 / *Versión en español:* pp. 351–357

References / *Referencias:* pp. 357–358

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Jennifer Martin

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Marta Barandiaran-Galdós, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao, Elcano, 21, 48008 Bilbao, España.

E-mail: marta.barandiaran@ehu.eus

The debate over the quality of higher education has a permanent presence within as well as outside of the academic community. The term ‘quality’ is itself a source of controversy. It seems that we all know what quality is, but there is no explicit and universally accepted definition. This lack of a definition invites the use of the concept of quality as a strategy for defining the type of response that the university should give to society; in other words, the why and for whom, and the how and with what resources. That said, quality in higher education becomes a problem when the obtained results do not respond to the expectations of the diverse groups participating in that education (Schwartzman & Cox, 2009).

One approach to the debate on quality provides us with an evaluative focus (Westerheiden, 1991): what and how it is assessed tells us a great deal about which concept of quality is being applied.

The debate from the assessment criteria

As happens with any other public policy, the assessment that institutions perform over the university’s position and quality rests on a series of criteria, which determine the aspects that must be considered. University quality assessment falls within a paradigm that ‘involves a political, social, and cultural positioning in front of the educational’ (Edwards, 1991, p. 18) and within the trend of current analyses on the university swinging between its function as creator and transmitter of culture and its connection with contemporary problems and needs (Vázquez, Colom, & Sarramona, 1998).

Three criteria are routinely present in assessment approaches: pertinence, efficacy and efficiency. Pertinence examines the objectives in light of the strategy; efficacy corresponds to the level of fulfilment of the objectives; and efficiency is the relationship between the achieved gains and the resources used (Feinstein, 2007).

All three criteria are important, but in recent years the debate seems to have become focused on efficiency and efficacy, at the expense of discussion regarding the meaning that university work should take. This represents a way of interpreting the quality of the universities from an over-confidence in the standards, in the results and in excellence (Brunner & Uribe, 2007; Hanushek & Wößmann, 2007; Salmi, 2009), and in the measurement criteria that tend to be based on parameters established exogenously, from outside, and in most of the cases, apart from the way that some agents in the university community interpret it.

We presently find ourselves in what has been termed a ‘knowledge society’. For our analysis, this society is characterized by the world of education in which this knowledge has become ‘the most important ingredient of the production process’ (Malagón Plata, 2004, p. 123). Given that universities have traditionally been creators and transmitters of knowledge, the consideration of the university as a manufacturer of a product, connected to the abovementioned parameters, determines each university’s position in the knowledge market in favour of competitiveness and ends up conditioning the teacher’s work as well as that of the researcher.

These new conditions of the commodification of knowledge have strongly impacted the consideration of the university's role and have generally conditioned the universities' policies, and in particular, discourse over the quality of university education. This way of understanding educational quality places us before the teaching paradox that is intended to guide and transmit knowledge to the student so that he/she can perform better in concrete situations and confront specific problems, and at the same time, be supported by standards; this does not enable individuals to transform society, but instead contributes to already created models. The concretion of this paradox in teaching practices is reflected in the competency-based curriculum design.

Rodríguez (2002) validated the diversity of responses from universities to society, whereas the study of reports (Dearing, Attali, Bricall) confirmed interest in learning processes and in the necessary competences for being able to respond to this new knowledge society, such as the effort to construct relationships with businesses. Malagón Plata (2006) outlined a symbiosis between the education systems and production systems. In the opinion of different authors, different university models emerged as a result of the variety of responses: entrepreneurial universities, interest group universities (Clark, 2004), models of academic capitalism (Fernández, 2009), market model, competitiveness models, online universities, services, business, etc. (Didriksson, 2006).

From our point of view, it is necessary to once again take up the debate over university orientation and therefore, the consideration of pertinence. Two possible approaches, which may be contradictory, arise in this debate: we either approach pertinence from market logic, or we consider the contexts that universities work in and their relation to those same contexts. Each reality will define the expected effects in a different way, which gives rise to quality analysis from two complementary fronts: that of purposes, in other words, for what and for whom is the education; and that of the processes and standards, or the how and with what resources.

We are able to identify the purposes with educational ideology and the processes and standards with materialization — assessments, accreditations, etc. — of said education, which would, if necessary, be rendered meaningless if the purposes were not defined. It is the purposes that frame the assessment policies of the universities, which define what is pertinent.

Pertinence and the promotion and dissemination of knowledge

The notion of higher education's pertinence was already raised by UNESCO in the Policy Paper for Change and Development in Higher Education (UNESCO, 1995). Along these lines, during the World Conference on Higher Education in 2009, the character of the public good of higher education was recognized, as was the need to adopt an interdisciplinary focus (UNESCO, 2010).

That said, for the concept of pertinence to be useful when it comes time to assess or evaluate university policies, it is necessary to first consider certain more relevant aspects related to that same concept.

The knowledge society has been formed within a general framework that has enabled the integration of two systems: universities and that of production (Malagón Plata, 2006), and on that which the relationships between the university and society are based. This framework's relevance does not only deal with its strategic character for economic development, but also with its essential role in the transformation of the individual and society: the university's work will be all the more pertinent the more capable it is of contributing to the promotion and dissemination of knowledge. In this context, García-Guadilla (1997) linked pertinence to the environment of the university itself, such that: 'On the one hand, those who appropriate, or the users of knowledge, are not only the students, or internal users, but the communities in which the institutions are located' (p. 64).

Presently, a large portion of the debate over pertinence is being conditioned by a view closely linked to the instrumental function of knowledge, to its exchange value and to a supposed assessment of the university's task from a utilitarian view of that same task (Naidorf, 2011). This approach runs the risk of quality being interpreted from the requirements that agents who are only interested in training individuals in technical aspects make.

This is seen in the trend towards designing curriculum based on competences, to the detriment of the role of knowledge itself, and even, in some cases, defining only learning standards. Dissatisfaction regarding this competences approach is not without certain criticisms with regard to the position adopted in the construction of the European Higher Education Area, prioritizing the education of *competent* professionals, who know how to respond to concrete problems that come up in work, which could be detrimental to the role of the university as promoter of critical thinking (Aznar et al., 2013).

This discourse becomes one of the greatest expressions of exchange value granted to knowledge, given that this knowledge may acquire value in the market and be exchanged for other goods. The university forgets about knowledge with use value, this knowledge that holds interest in itself when it responds to the cognitive needs of learners and helps people broaden their perspectives, and definitely when it expands people's freedoms.

This growing attribution of economic value to education imposes business logic in the formulation of the concept and in the quality assessment. In this regard, Vázquez et al. (1998) suggested the existence of two university dimensions. One of them, *public*, was related to general interest and service to the community, and the other, *private* or *privatized*, was connected to activities with market value and that responded in a certain way to the existence of an effective demand. Considering one dimension or the other as a priority conditioned the view of the university and, consequently, the analysis and the criteria used for its assessment.

From our point of view, there is room for the alternative of linking the creation and transmission of knowledge to the expansion of the individuals' capabilities (Nussbaum, 1999, 2000; Sen, 2000), something which goes much further beyond the mere development of competences for the labour market. This involves the need to find new ways and mechanisms for adapting the work of universities to

the people's aspirations, which may not coincide with those indicated by the market (Unceta, 2013).

Returning to pertinence, considering it as criterion for the quality assessment of higher education must take into account whether the university contemplates the generation and socialization of knowledge for the creation of productive individuals, in support of the market, or if it would broaden the outlook promoting the building of citizenry through knowledge, in such a way that people may prepare themselves to exercise their freedom and bolster that of others.

A university that only attends to what the market dictates will have a reductionist and static view of quality, which will grant a preferential status to universities that fulfil certain standards that respond to the market's circumstantial demands. This perspective will attempt to make it so that the individual will appropriate the knowledge generated in universities for adapting to the demands of the global market. However, if a university that looks at different contexts is formed, different views and a dynamic sense of the quality of a university education will be attained over time and space. This other perspective includes a process in which the individual takes control of the knowledge for his/her own transformation, in other words he/she becomes empowered, and is able to create changes in social models as a result. The work of the university would then be considered as pertinent inasmuch as it contributes to the creation of a global citizenry committed to the problems of its time (Figure 1).

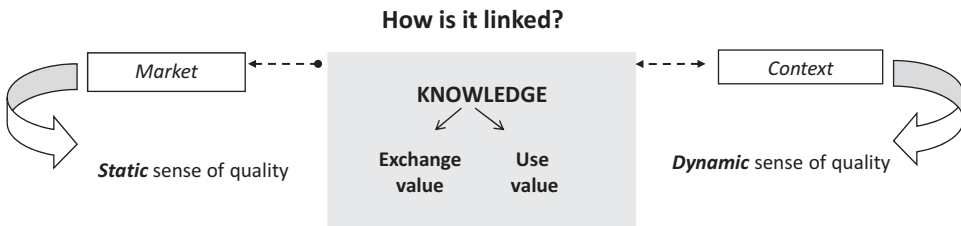


Figure 1. Pertinence determines the meaning of quality.

Source: Own elaboration.

Comprehensive pertinence

As has already been pointed out, there is no single approach to the idea of pertinence applied to the university. However, three trends contributing views with different scopes regarding this issue were identified: a *reduced* vision, an *extended* and, finally, a *comprehensive* approach to the idea of pertinence (Naidorf, Giordana, & Horn, 2007).

In the *reduced* vision of pertinence the university conformed only to certain demands, which were particularly linked to market needs. The *extended* vision of pertinence came from considering other dimensions, while also taking into account social, cultural and political aspects. For its part, pertinence from a *comprehensive* perspective combined the previous approaches and was considered

to be dynamic and rhythmic to the movements of society (Naishtat, 2003). This interpretation is in line with certain approaches to the university's role, such as the one by Manzano-Arrondo (2011), who believed that a *committed university* was one that responded from knowledge and placed it at the disposition of individuals who used it according to their wishes.

In our approach to the debate on comprehensive pertinence in the university we raised the need to identify two dimensions: *external pertinence* and *internal pertinence*, which must be complementary (Figure 2).

External pertinence has to do with the effect of university work on society (Tünnermann, 2000). This dimension is the one that allows a comparison to be made between institutions in most cases. It is associated with external perception and with the way of understanding the quality of higher education from outside of the university itself (UNESCO, 2005). It corresponds to areas in which the universities configure relationships with external agents to differentiate themselves and to acquire competitive advantages, but it also has to do with the ability to respond to external agents that ask for greater social commitment from the university. These two types of demands may be contradictory and collide with one another up to the point that the current predominantly commercial interpretation may impede the creation and socialization of knowledge for social transformation. Hence, it is necessary to specify the set of social demands that the university must address, those derived from the market as well as those coming from other institutions and settings.

Internal pertinence involves adjusting to demands according to the reflection of the academic community itself on the university and its mission. This dimension fosters a reflective culture that favours the possibility of exploring good practices in the development of the university's task. This other level is essential for the building of a citizenry that responds to social needs in line with external pertinence. This area must fundamentally respond to the personal and social development demands of each one of the students.

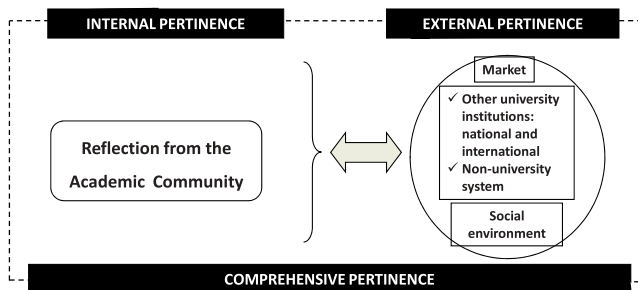


Figure 2. Comprehensive pertinence dimensions.

Source: Own elaboration.

From this university pertinence approach, one could speak of quality if the university's position could be regarded as comprehensively pertinent, in other words, if it is pertinent both inwardly and outwardly, maintaining an adequate equilibrium. A university should not have the quality label if the specifications that define the internal agents do not correspond or do not collaborate with the external agent's specifications and vice versa.

Conclusions

It is necessary to make pertinence a key reference in the discussion of university quality assessment criteria. In this sense, addressing other criteria such as those of efficacy or efficiency, although it is still needed, loses all of its potential in the present if the bases for the pertinence of university work have not been previously defined.

The consideration of pertinence in assessment requires a differentiation between purposes and means, additionally requiring that priority be given to the former.

The debate over pertinence cannot avoid the importance of knowledge as use value, which contributes to an increase in a person's capabilities, beyond the exchange value that increasingly gains more importance.

It is essential to consider the two dimensions of pertinence: external and internal. This means contemplating the needs and expectations of society, as well as the prominence of the academic community and in particular, of the key groups that intervene in the learning process, such as the teaching staff and the student body. In short, it is the contemplation of the fulfilment of objectives and the university's mission, from a perspective of comprehensive pertinence.

That perspective implies the need for the student's development to involve references and knowledge that, in addition to providing professional competencies, corresponds to values that are useful for social integration and coexistence. From this perspective, the university would be pertinent when the educational processes occurring in them have the ability to ease an individual, particularly a student, into behaviours that are valuable for realizing the life that he/she values. In this sense, quality would be identified with the student's transformation, in the now classic classification of the concepts of quality from Harvey and Green (1993), turning comprehensive pertinence into the axis over which a substantial part of the debate on the quality of higher education should revolve.

La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior

El debate sobre la calidad de la educación superior tiene una presencia permanente dentro y fuera de la comunidad académica. El término ‘calidad’ es, en sí mismo, fuente de polémica. Parece que todos sabemos qué es la calidad, pero no hay una definición explícita y unánimemente aceptada. Esa indefinición invita a utilizar el concepto de calidad como una estrategia para definir el tipo de respuesta que ha de dar la universidad a la sociedad; es decir, el para qué y para quién actúa, y el cómo y con qué recursos lo hace. Ahora bien, la calidad en la educación superior se convierte en problema cuando los resultados que se obtienen no responden a las expectativas de los diversos grupos que participan en ella (Schwartzman & Cox, 2009).

Una aproximación al debate sobre la calidad nos la proporciona el enfoque evaluativo (Westerheiden, 1991): qué y cómo se evalúa nos dice mucho sobre qué concepto de calidad se está aplicando.

El debate desde los criterios de evaluación

Como sucede con cualquier otra política pública, la evaluación que las instituciones realizan sobre la orientación y la calidad de la universidad descansa en una serie de criterios, que determinan los aspectos que deben ser tenidos en cuenta. La evaluación de la calidad universitaria se enmarca en un paradigma que ‘conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo’ (Edwards, 1991, p. 18) y en la tendencia de los análisis actuales sobre la universidad a bascular entre su función generadora y transmisora de cultura, y su vinculación con los problemas y necesidades contemporáneas (Vázquez, Colom, & Sarramona, 1998).

Tres criterios están habitualmente presentes en los enfoques de la evaluación: pertinencia, eficacia, y eficiencia. La pertinencia examina los objetivos a la luz de la estrategia; la eficacia corresponde al grado de cumplimiento de los objetivos; y la eficiencia es la relación entre los logros alcanzados y los recursos utilizados (Feinstein, 2007).

Los tres criterios son importantes, pero en los últimos años el debate parece haberse centrado en la eficiencia y la eficacia, en detrimento de la discusión sobre el sentido que debe tomar el trabajo de la universidad. Eso supone una manera de interpretar la calidad de las universidades desde un exceso de confianza en los estándares, en los resultados y en la excelencia (Brunner & Uribe, 2007; Hanushek & Wößmann, 2007; Salmi, 2009), y en criterios para medirla que

suelen estar basados en parámetros establecidos de manera exógena, desde fuera, y en la mayoría de los casos alejados de la manera de interpretar la calidad de algunos agentes de la comunidad universitaria.

Nos encontramos en lo que se ha dado en llamar sociedad del conocimiento. Para nuestro análisis, esa sociedad se caracteriza en el mundo de la educación en que ese conocimiento se ha convertido en ‘el ingrediente más importante del proceso de producción’ (Malagón Plata, 2004, p. 123). Puesto que las universidades han sido tradicionalmente creadoras y transmisoras de conocimiento, la consideración de la universidad como fabricante de un producto, unido a los parámetros antes mencionados determinan la posición de cada universidad en el mercado del conocimiento en pro de la competitividad, y acaban condicionando tanto la labor docente como la investigadora.

Esas nuevas condiciones de mercantilización del conocimiento han impactado con mucha fuerza en la consideración del papel de la universidad, y han condicionado de manera general las políticas universitarias, y muy particularmente el discurso de la calidad de la educación. Es una manera de entender la calidad de la educación que nos sitúa ante la paradoja de una enseñanza que pretende orientar al estudiante y transmitirle conocimiento para actuar mejor en situaciones concretas y para que se enfrente a problemas específicos, y a la vez, se apoya en estándares; esto no permite que los individuos transformen la sociedad, sino que contribuyan a modelos ya creados. La concreción de esta paradoja en la práctica docente queda reflejada en el diseño curricular por competencias.

Rodríguez (2002) constata la diversidad de respuestas de las universidades a la sociedad; el estudio de informes (Dearing, Attali, Bricall) confirma tanto el interés por los procesos de aprendizaje y por las competencias necesarias para poder responder a la nueva sociedad del conocimiento; como el empeño por articular las relaciones con las empresas. Malagón Plata (2006) plantea una simbiosis entre los sistemas de formación y los de producción. Como consecuencia de esta variedad de respuestas, en opinión de diferentes autores, surgen diversos modelos de universidad: universidades emprendedoras, universidades de grupos de interés (Clark, 2004), de capitalismo académico (Fernández, 2009); de modelo de mercado, de competitividad, virtuales, de servicios, de negocios, etc. (Didriksson, 2006).

Desde nuestro punto de vista, es necesario recuperar el debate sobre la orientación de la universidad y por lo tanto el examen sobre la pertinencia. En ese debate aparecen dos posibles planteamientos, que pueden ser contradictorios: enfocamos la pertinencia desde la lógica del mercado, o lo hacemos desde la consideración de los contextos en que trabajan las universidades y su relación con los mismos. Cada realidad definirá de diferente manera los efectos esperados, lo que plantea el análisis de la calidad desde dos frentes complementarios: el de los fines, para qué y para quién se educa; y el de los procesos y las normas, cómo y con qué recursos.

Podemos identificar el frente de los fines con la ideología de la educación; y el de los medios, con la materialización — evaluaciones, acreditaciones... — de dicha educación, lo que, siendo necesario, quedaría sin sentido si el primero no estuviese definido. Son los fines los que enmarcan las políticas de evaluación de las universidades, los que definen qué es lo pertinente.

La pertinencia y la promoción y difusión del conocimiento

La noción de pertinencia de la educación superior fue planteada ya por la UNESCO en el Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995). En esta dirección, en 2009, en la II Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, se reconoció el carácter de bien público de la educación superior y la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario (UNESCO, 2010).

Ahora bien, para que el concepto de pertinencia pueda ser útil a la hora de examinar o evaluar las políticas universitarias es necesario plantear previamente algunos aspectos más relevantes relacionados con el mismo.

La sociedad del conocimiento se ha constituido en el marco general que ha permitido la integración de dos sistemas: el universitario y el productivo. (Malagón Plata, 2006), y sobre el que se articulan las relaciones entre la universidad y la sociedad,. La relevancia de este marco no tiene que ver solo con su carácter estratégico para el desarrollo económico, sino también con su papel esencial en la transformación del individuo y de la sociedad: la labor de la universidad será tanto más pertinente cuanto más capaz sea de contribuir a la promoción y difusión del conocimiento. En este contexto, García-Guadilla (1997) vincula la pertinencia al entorno de la propia universidad, tal que: ‘Por un lado, los que se apropian, o sea los usuarios del conocimiento, no son sólo los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en las que están insertas las instituciones’ (p. 64).

En la actualidad, buena parte del debate sobre la pertinencia está siendo condicionado por una visión estrechamente vinculada a la función instrumental del conocimiento, a su valor de cambio, y a una pretendida evaluación del quehacer universitario desde una visión utilitarista del mismo (Naidorf, 2011). Desde este enfoque se corre el riesgo de que la calidad se interprete desde los requerimientos que realicen agentes interesados solo en formar a los individuos en aspectos técnicos.

Una manifestación de esto es la tendencia a diseñar los currículos en base a competencias, en detrimento del papel del propio conocimiento, e incluso en algunos casos a definir solo estándares de aprendizaje. La insatisfacción hacia este enfoque de competencias no es ajena a algunas críticas planteadas a la orientación adoptada en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, priorizando la formación de profesionales *competentes*, que sepan dar respuesta a problemas concretos que se planteen en la actividad laboral, lo que podría ir en detrimento del papel de la universidad como promotora de pensamiento crítico (Aznar et al., 2013).

Ese discurso se torna en una de las mayores expresiones del valor de cambio que se le otorga al conocimiento, puesto que dicho conocimiento puede adquirir valor en el mercado y ser intercambiado por otros bienes. La universidad se olvida del conocimiento con valor de uso, ese conocimiento que tiene interés por sí mismo, cuando responde a las necesidades cognitivas del que aprende, y ayuda a las personas a ampliar sus perspectivas, en definitiva cuando amplía las libertades de las personas.

Esa creciente atribución de valor económico a la educación impone una lógica empresarial en la formulación del concepto y en la evaluación de la calidad.

Vázquez et al. (1998) plantean a este respecto la existencia de dos dimensiones de la universidad. Una, *pública*, estaría relacionada con el interés general y con el servicio a la colectividad, en tanto que la otra, *privada*, o *privatizable*, se vincularía con actividades que tienen un valor de mercado y que responden de alguna manera a la existencia de una demanda solvente. La consideración de una u otra dimensión como prioritaria condiciona la visión de la universidad y, por consiguiente, el análisis y los criterios utilizados para su evaluación.

Desde nuestro punto de vista, cabe la alternativa de vincular la generación y transmisión de conocimiento con la ampliación de las capacidades de los individuos (Nussbaum, 1999, 2000; Sen, 2000), algo que va mucho más allá del mero desarrollo de competencias para el mercado laboral. Ello implica la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar la labor de las universidades a las aspiraciones de la gente, las cuales pueden no coincidir con las señaladas por el mercado (Unceta, 2013).

Volviendo a la pertinencia, la consideración de ésta como criterio para la evaluación de la calidad de la educación superior debe tener en cuenta si la universidad contempla la generación y socialización del conocimiento para la creación de individuos productivos, al servicio del mercado; o si amplía la mirada promoviendo la construcción de ciudadanía a través del conocimiento, de manera que las personas puedan prepararse para ejercer su libertad e impulsar la de los demás.

Una universidad que sólo atiende a los dictados del mercado tendrá una visión reduccionista y estática de la calidad, que concederá un estatus preferente a las universidades que cumplan determinados estándares que respondan a las demandas coyunturales del mercado; desde esa perspectiva se intentará que el individuo se apropie del conocimiento generado en las universidades para adaptarse a las demandas del mercado global. Sin embargo, si se perfila una universidad que mira a diferentes contextos, en el tiempo y en el espacio, se obtendrán diferentes visiones y un sentido dinámico de la calidad de la educación universitaria. Desde esta otra perspectiva, se contempla un proceso en el que el individuo se apodera del conocimiento para su propia transformación, es decir se empodera, y como consecuencia es capaz de generar cambios en los modelos sociales. El trabajo de la universidad se considerará entonces pertinente en la medida en que contribuya a la creación de una ciudadanía global comprometida con los problemas de su tiempo (Figura 1).

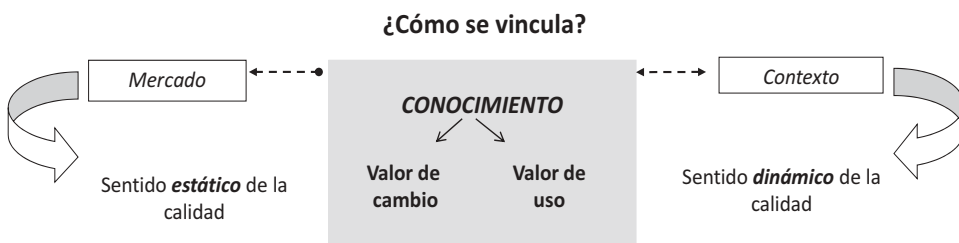


Figura 1. La pertinencia decide el sentido de la calidad.

Fuente: Elaboración propia.

La pertinencia integral

Como ya se ha señalado, no existe una única aproximación a la noción de pertinencia aplicada a la universidad. Sin embargo, pueden identificarse tres tendencias que aportan visiones con diferentes alcances sobre esta cuestión: una visión *reducida*, otra *ampliada* y, finalmente, una aproximación de carácter *integral* a la idea de la pertinencia (Naidorf, Giordana, & Horn, 2007).

Desde la visión *reducida* de la pertinencia la universidad se ajusta solo a ciertas demandas, que estarían vinculadas de manera especial a las necesidades del mercado. La visión *ampliada* de la pertinencia, parte de considerar otras dimensiones, teniendo en cuenta también aspectos sociales, culturales y políticos. Por su parte, la pertinencia, desde una perspectiva *integral*, combina los enfoques anteriores, considerándola dinámica y acompasada a los movimientos de la sociedad (Naishtat, 2003). Esta interpretación está en línea con algunas aproximaciones al papel de la universidad como la que realiza Manzano-Arrondo (2011) para quien una *universidad comprometida* es aquella que responde desde el conocimiento y lo pone a disposición de individuos que lo utilizan de manera acorde a sus voluntades.

En nuestra aproximación al debate sobre la pertinencia integral en la universidad planteamos la necesidad de identificar dos dimensiones: *pertinencia externa* y *pertinencia interna*, necesariamente complementarias (Figura 2).

La *pertinencia externa* tiene que ver con la proyección de la labor universitaria en la sociedad (Tünnermann, 2000). Esta dimensión es la que permite en la mayoría de los casos la comparación entre instituciones. Está asociada a la percepción externa y a la manera de entender la calidad de la educación superior desde fuera de la propia universidad (UNESCO, 2005). Se corresponde con ámbitos en los que las universidades configuran relaciones con agentes externos para diferenciarse y adquirir ventajas competitivas; pero también tiene que ver con la capacidad de respuesta hacia agentes externos que reclaman un mayor compromiso social de la universidad. Estos dos tipos de demandas pueden ser contradictorios y chocar entre sí hasta el punto de que, la actual interpretación predominantemente mercantilista podría entorpecer la generación y socialización del conocimiento para la transformación social. De ahí que sea necesario precisar el conjunto de demandas sociales a las que debe hacer frente la universidad, tanto las derivadas del mercado como las provenientes de otras instituciones y ámbitos.

Por su parte, la *pertinencia interna* supone el ajuste a las exigencias en función de la reflexión de la propia comunidad académica sobre la universidad y su misión. Esta dimensión permite fomentar una cultura de reflexión que favorece la posibilidad de explorar buenas prácticas en el desarrollo del quehacer universitario. Este otro nivel es imprescindible para la construcción de una ciudadanía que dé respuesta a las necesidades sociales en línea con la pertinencia externa. En este espacio fundamentalmente se debe dar respuesta a las exigencias del desarrollo personal y social de cada uno de los estudiantes.

Desde este enfoque de la pertinencia universitaria, podrá hablarse de calidad si la orientación de la universidad se puede considerar pertinente de manera integral, es decir, si es pertinente hacia dentro y hacia fuera, manteniendo un adecuado equilibrio. Una institución universitaria no debería tener la etiqueta de calidad si

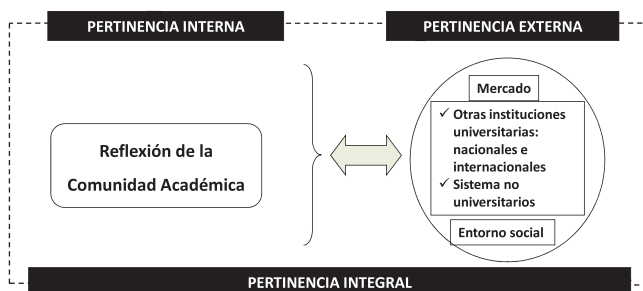


Figura 2. Dimensiones de la pertinencia integral.

Fuente: Elaboración propia.

las especificaciones que definen los agentes internos no se corresponden o no colaboran con las especificaciones de los agentes externos y viceversa.

Conclusiones

Es necesario hacer de la pertinencia una referencia clave en la discusión de los criterios de evaluación de la calidad universitaria. En este sentido, la toma en consideración de otros criterios, como los de eficacia o eficiencia, aun siendo necesaria, pierde toda su potencialidad si previamente no se definen las bases de la pertinencia del trabajo universitario en el momento presente.

La consideración de la pertinencia en la evaluación precisa de una diferenciación entre fines y medios y dando prioridad a los primeros.

El debate sobre la pertinencia no puede obviar la importancia del conocimiento como valor de uso, que contribuye al aumento de las capacidades de las personas, por encima del valor de cambio que cada vez cobra más importancia.

Es imprescindible considerar las dos dimensiones de la pertinencia: externa e interna. Esto es, contemplar por una parte las necesidades y expectativas de la sociedad, y por otra el protagonismo de la comunidad académica y en particular de los colectivos clave que intervienen en el proceso de aprendizaje, como son el profesorado y el alumnado. En resumen, contemplar el cumplimiento de objetivos y la misión de la universidad, desde una perspectiva de pertinencia integral.

Esa perspectiva supone la necesidad de que el desarrollo del estudiante se relacione con referencias y conocimientos que, además de proporcionarle competencias profesionales, se correspondan con valores útiles para la integración y la convivencia social. Desde esta perspectiva, la universidad será pertinente cuando los procesos educativos que se dan en ella tengan la capacidad para facilitar al individuo en general, y al estudiante en particular funcionamientos valiosos para llevar a cabo la vida que él valora. En este sentido, la calidad se identificaría con la transformación del estudiante, en la ya clásica clasificación de los conceptos de calidad de Harvey y Green (1993), convirtiéndose la pertinencia integral en el eje sobre el que debería girar una parte sustancial del debate sobre la calidad de la educación superior.

Acknowledgements / Agradecimientos

This research was carried out within the GIU group: 13/42 funded by the Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU through the call for research groups. / *Esta investigación se ha realizado dentro del grupo GIU: 13/42 subvencionado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU a través de la convocatoria de grupos de investigación.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Aznar, F.-J., Córdoba, A.-I., Fernández, M., Raduán, M. Á., Balbuena, J.-A., Blanco, C., & Raga, J.-A. (2013). How students perceive the university's mission in a Spanish university: Liberal versus entrepreneurial education? *Cultura y Educación*, 25, 17–33. doi:10.1174/113564013806309055.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Didriksson, A. (2006). Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. In H. Vessuri (Ed.), *Conocimiento y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas* (pp. 21–55). Altos de Pipe, Venezuela: Ediciones IVIC.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Feinstein, O. (2007). Evaluación pragmática de políticas públicas. *Información Comercial Española*, 836, 19–31.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico. Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 7. doi:10.14507/epaa.v17n21.2009.
- García-Guadilla, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. In UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (pp. 47–80). Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9–34. doi:10.1080/0260293930180102
- Malagón Plata, L. A. (2004). *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Malagón Plata, L. A. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9, 79–93.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 48–58.

- Naidorf, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22–33. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595003.pdf>
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémico. *Espacios de Crítica y Producción*. Retrieved from http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/NAISHTAT.pdf
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites de patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (Trans. by C. Castells). Barcelona: Paidós. [V.O.: *For love of country*. Boston, MA: Beacon Press, 1996].
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: University of Cambridge.
- Rodríguez, R. (2002). El debate internacional sobre la reforma de la educación superior: perspectivas nacionales. In F. López Segrera & A. Maldonado Maldonado (Eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico* (pp. 57- 91). Cali: UNESCO.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington: The World Bank.
- Schwartzman, S., & Cox, C. (2009). Las demandas pendientes de la educación. In S. Schwartzman & C. Cox (Eds.), *Políticas educativas y la cohesión social en América Latina* (pp. 9–29). Santiago de Chile: Uqbar.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad* (Trans. by E. Rabasco & M. Toharia). Barcelona: Planeta. [V.O.: *Development as freedom*. New York: Oxford University Press, 1999].
- Tünnermann, B. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11, 181–196.
- Unceta, K. (2013, abril). La universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano. Paper presented at *VI Congreso Universidad y Cooperación*, Valencia, España.
- UNESCO. (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO. Retrieved April 17, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Education. Human rights education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Retrieved July 1, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Vázquez, G., Colom, A., & Sarramona, J. (1998). Evaluación de la universidad. Criterios de calidad. *Teoría de la educación*, 10, 55–94.
- Westerheiden, D. J. (1991). La evaluación de la Universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior. In M. de Miguel, J. G. Mora, & S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 121–150). Madrid: Consejo de Universidades.