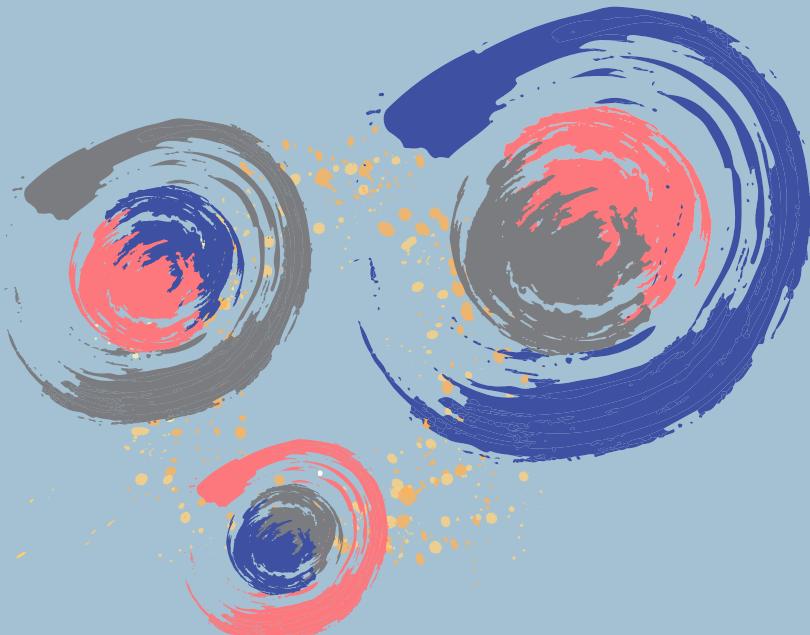


PUENTES ENTRE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA

Katherine Morgado-Gallardo
EDITORIA



PUENTES ENTRE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA

**Katherine Morgado-Gallardo
EDITORIA**

PUENTES ENTRE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA

Katherine Morgado-Gallardo. EDITORA

Primera Edición: Diciembre 2018

ISBN: 978-956-09233-0-1

Para contactar a la editora:

kmorgado@ucm.cl

Este texto fue realizado mediante un proceso de arbitraje realizado por los siguientes pares evaluadores:

Saby Saravia, *Universidad de Investigación y Desarrollo, Colombia.*

Koraima Sotomayor, *Universidad Internacional del Ecuador.*

Yenié Norambuena, *Universidad de Concepción, Chile.*

Dehanjela Acevedo Arenas, *Universidad Católica del Maule, Chile.*

Rodolfo E. Mardones, *Universidad Austral de Chile.*

Jorge Barahona, *Universidad de Santiago, Chile.*

Diseño y diagramación: Estero

Ilustración de portada: Estero

Impreso en Talca - Chile

ÍNDICE

PRÓLOGO

- Hernán Scholten**, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.* 7

CAPÍTULO 1

- Cultura escolar y modelos de convivencia escolar: Una revisión para la intervención educativa** 11
Katherine Morgado-Gallardo, *Universidad Católica del Maule, Chile.*

CAPÍTULO 2

- Amanda Labarca y su obra** 25
Gonzalo Salas, *Universidad Católica del Maule, Chile.*

CAPÍTULO 3

- Resiliencia y familia: Un espacio para el desarrollo de fortalezas** 39
Eugenio Saavedra Guajardo y Ana Castro Ríos, *Universidad Católica del Maule, Chile.*

CAPÍTULO 4

- Uso de drogas y adolescentes en contextos escolares: Un decálogo elemental para (re)pensar la prevención** 53
Joana Leiva Vásquez, *Talca, Chile*
Claudio Rojas-Jara, *Universidad Católica del Maule, Chile.*

CAPÍTULO 5	
Neuroeducación, más allá de la euforia	71
Roberto Polanco-Carrasco, <i>Cuadernos de Neuropsicología, Chile.</i>	
CAPÍTULO 6	
Reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto universitario	81
Ximena Ortega Delgado, <i>Institución Universitaria CESMAG, Colombia.</i>	
CAPÍTULO 7	
Reflexiones sobre la calidad en educación superior	91
Claudio López-Calle, Cristina Cedillo-Quizhpe y Freddy Cabrera-Ortiz, <i>Universidad de Cuenca, Ecuador.</i>	
CAPÍTULO 8	
Investigación para la innovación educativa: Panorama actual y desafíos en el Perú	103
Miguel Barboza-Palomino, José Luis Ventura-León y Tomás Caycho, <i>Universidad Privada del Norte, Perú.</i>	
Sobre la Editora	113

CAPÍTULO 7

Reflexiones sobre la calidad en educación superior

Claudio López-Calle, Cristina Cedillo-Quizhpe y Freddy Cabrera-Ortiz
Universidad de Cuenca

El discurso de la calidad está arraigado en todas las instancias relacionadas con la educación, desde los docentes, pasando por los ministerios de educación, hasta los discursos de políticos y las recomendaciones de los organismos mundiales. En todo el mundo, en nombre de la calidad, se ejecutan cambios en los sistemas educativos, principalmente en educación superior. Reformas, evaluaciones, infraestructuras, cambios en marcos legales, implantación de sistemas tecnológicos y muchas cosas más son justificadas desde la calidad. No obstante, calidad educativa no es un término fácil de definir, su complejidad abarca múltiples interpretaciones.

El presente capítulo pretender reflexionar sobre el tema de la calidad en educación superior, para esto se presenta un pequeño recorrido histórico de los cambios en nombre de la calidad que están sucediendo en Ecuador, también se realiza un análisis del término desde diferentes visiones, el capítulo finaliza resaltando la importancia de vincular la calidad a la pertinencia social.

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

En 2012, los medios de comunicación de Ecuador, reportaban el cierre de catorce universidades por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La noticia enfocaba el sello de clausura pegado en las puertas principales de las instituciones con la leyenda: “Suspendida por falta de calidad” (Long et al., 2013). Los representantes del organismo oficial defendían el cierre, argumentando que se trataban de “universidades de garaje”, que lo que hacían era una “estafa académica” a los estudiantes y

que el país vivía un “engaño social” con instituciones a las que el nombre de universidad les quedaba grande.

En 2006, el Ecuador inició las evaluaciones institucionales, en aquel entonces de manera opcional. Para el 2009, gracias al Mandato Constituyente 14 (Asamblea Constituyente de Ecuador, 2008), se realizó la evaluación de todas las instituciones del sistema de educación superior, donde por primera vez se categorizaron todas las universidades; las dos evaluaciones fueron realizadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). En 2013, el CEAACES (que remplazó al CONEA) volvió a evaluar y a clasificar a todas las instituciones, además cerró, de manera inédita, las 14 universidades que no habían mejorado desde la última evaluación. Se prevé que para el 2018, se realice la siguiente evaluación institucional, que normativamente debe realizarse cada cinco años. De esta manera el país consolidó una tendencia mundial y regional del aseguramiento de la calidad.

Aunque en Ecuador, el tema era importante, fue la categorización y el cierre de universidades lo que volvió a colocar en el debate público la calidad en educación superior. Calidad, muchas veces traducida en tener al día los distintos indicadores de los modelos de evaluación y acreditación, que se refleja en gran cantidad de papeles como sinónimo de “evidencias de trabajo”, lo que ha implicado cargas adicionales y posible burocratización del trabajo docente. La otra calma, y a veces desidia, de muchas instituciones en el país se vio alterada por un inusual movimiento del sistema educativo hacia la evaluación de la calidad. Solamente el tiempo y las investigaciones sobre el tema, confirmarán o no, la efectividad de los cambios.

La evaluación de las instituciones fue el inicio. Se continuó con la evaluación de programas académicos, principalmente de medicina y odontología, por ser considerados de interés público; a esto hay que sumar el examen nacional para el ingreso a las universidades públicas y los exámenes de fin de carrera y habilitación profesional. En un futuro cercano vendrá la evaluación de investigadores, los mismos que, como ya sucede en otros países, quedarán ubicados dentro categorías de acuerdo a su trayecto-

ria, y sobre todo por publicaciones en revistas científicas de alto impacto. De alguna manera, parecería que la lógica es que, a más evaluación mayor es la calidad, lo cual no necesariamente es así.

La evaluación y la acreditación llegaron para quedarse. Actualmente la mayoría de países tiene sistemas públicos o privados de aseguramiento de la calidad educativa (ver CINDA, 2012, pp. 34–38). Luego de varios años, en algunos países, se están viendo los resultados favorables, y también -como era de esperar- una serie de efectos no deseados que es necesario reconocer y atender (Díaz Barriga, Barrón Tirado, & Díaz Barriga, 2008).

LA CALIDAD UN CONCEPTO DIFÍCIL DE DEFINIR

Aunque muchas cosas se hacen en nombre de la calidad educativa y pareciese como si todos entendieran lo que significa, la verdad es que calidad educativa cobija concepciones incluso contradictorias. Es un término que de tanto uso ha terminado por tener significados diferentes, es decir, es un término polisémico. Además, no es neutral, por el contrario, detrás de él se encuentran diferentes concepciones de desarrollo, sociedad, ser humano, educación, así como posturas axiológicas, éticas y epistemológicas; es un concepto que incluso puede esconder cargas ideológicas.

Existen muchas definiciones de calidad en general y de calidad en educación, así como también existe el compromiso de muchos autores por analizar el término desde la década de los ochenta (ver Van Kemenade, Pupius, & Hardjono, 2008). Sobre la calidad en educación superior existen diferentes procesos y enfoques, además de diferentes legislaciones, marcos y líneas directrices (Ruiz, Martínez, & Valladares, 2010). Calidad en educación superior sería un concepto esquivo, resbaladizo, relativo, multidimensional (ver Prisacariu & Shah, 2016); no sería un concepto neutro, sino que estaría “relacionado con las cuestiones de la ideología y el poder” (Ruiz et al., 2010, p. 82). Para Barandiaran (2013) sería un paraguas común para realidades contrarias y que desde “una perspectiva lejana crea acuerdo, pero desde la cercanía desacuerdo” (p. 339–340). O como dicen otros autores, cali-

dad educativa es; “un concepto hueco pero atractivo... que sirve tanto para designar una cosa como la contraria, pero que siempre resulta agradable al oído, independientemente del contexto y del discurso que le acompaña” (Barrenetxea, Olaskoaga, Cardona, Barandiaran, & Mijangos, 2016, p. 163). Sin embargo, a pesar de la polisemia y la ambigüedad del concepto, “el discurso en pro de la gestión de la calidad en la enseñanza universitaria no ha dejado de ganar terreno” (Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, & Mijangos, 2010, p. 3).

Sobre la definición de calidad existiría disenso porque habría muchos grupos de interés (*stakeholders*) sobre la universidad (Olaskoaga et al., 2010). Estos serían instituciones mundiales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los organismos estatales y las agencias evaluadoras de la calidad, el sector empresarial, los directivos de las universidades, los docentes y los estudiantes. Cada grupo de interés quiere una cosa diferente para la universidad, le asigna unos objetivos y una misión distinta, por tanto, habría diferentes formas de entender la calidad como objetivos asignados a la universidad. Es por eso que calidad en educación superior, según Barandiaran (2013), “depende de quién la defina, de cuándo se defina o de dónde se defina.” (p. 339–340). “A falta de precisión conceptual, la calidad puede convertirse en “mero instrumento ideológico... puede terminar legitimando -o al menos intentando justificar- cualquier política, cualquier programa, cualquier decisión o acción” (Barrenetxea et al., 2016, p. 63).

Por otra parte, López Segrera (2012) sostiene que dentro de las misma UNESCO han existido cambios en los conceptos de evaluación, calidad, garantía de calidad y acreditación entre 1995 y 2009; del énfasis puesto en la evaluación y acreditación (1995-1998) se movió a la garantía de calidad y acreditación (1998-2003), para luego (2008-2009) vincular la calidad a la pertinencia.

A nivel de investigaciones sobre calidad educativa, en Chile, Burgi y Peralta (2011) encontraron que la mayoría de las in-

vestigaciones no establecían una conceptualización nominal ni operativa de calidad educativa, a pesar que muchas abordaban el tema de manera central; otra conclusión importante fue que muchas investigaciones poseen una mirada economicista de la calidad y la educación, por eso la sugerencia a los investigadores fue que “reflexionen respecto a desde qué perspectiva entienden la calidad y cómo la definen en términos nominales y operativos” (p. 92).

LA CONCEPCIÓN DE CALIDAD DE HARVEY Y GREEN

A pesar de la variedad de definiciones sobre la calidad en educación superior, Harvey y Green (1993) son de los autores más citados en la literatura porque lograron agrupar en cinco las formas de entender la calidad. La calidad puede ser mirada como algo excepcional, como perfección o coherencia, como adecuación a los fines, como relación calidad-precio y como transformación. Veamos una breve descripción de las diferentes nociones.

a) Calidad como excepcionalidad. Desde esta noción se supone que la calidad es algo especial. Existirían tres variaciones de esta versión. La primera es la noción tradicional, donde la calidad es algo distintivo y especial; tener el bien da un carácter de privilegio al dueño del bien. La segunda noción, resalta la excelencia, los estándares deben ser muy altos, solo una élite llega allá, no es para todos. La tercera noción es la más débil de este enfoque, la calidad consiste en cumplir un conjunto mínimo de estándares.

b) Calidad como perfección o coherencia. Esta noción lo que busca es encontrar la perfección del producto, que tenga cero defectos. Cero errores está intrínsecamente vinculada a la noción de una cultura de calidad, en la cual no hace falta comprobar el resultado final, pues la responsabilidad se traslada a cada fase del proceso y a cada uno de los involucrados.

c) Calidad como adecuación a una finalidad. Este enfoque sugiere que la calidad sólo tiene significado en relación a la finalidad del producto o servicio. La finalidad es lo fundamental desde esta noción. Es una definición funcional más que excepcional. Lo que se busca es cumplir con las expectativas de algún grupo de interés (stakeholders).

d) Relación calidad-precio (value for money). Esta noción de calidad tiene que ver con el uso eficiente de recursos económicos. La eficiencia y la eficacia son los valores primordiales dentro de esta concepción; la eficiencia como el buen uso de los recursos, con poco hacer mucho, y la eficacia, entendida como la consecución de los objetivos planteados. En el corazón de esta concepción está la rendición de cuentas (accountability); es la concepción de calidad que manejan los gobiernos, los que financian la universidad; si hay inversión en educación deben existir resultados y sobre todo el retorno de la inversión; las universidades deben rendir cuentas de los recursos entregados.

e) Calidad como transformación. A esta noción lo que interesa no son los cambios cuantitativos, sino los cualitativos. Lo que importa desde esta visión es desarrollar capacidades de los estudiantes; desde esta lógica la educación no es un servicio al cliente sino una continua transformación de los participantes. Harvey y Green (1993) sintonizan con esta última noción de calidad.

Lo que han pretendido los autores, con estas cinco formas de entender la calidad en educación superior es sistematizar las múltiples definiciones. Las primeras cuatro nociones están más relacionadas con la lógica mercantil, la quinta estaría más ligada a la educación como un derecho humano.

La propuesta de Harvey y Green (1993) sobre las nociones de calidad han incitado varias investigaciones al respecto y los resultados son interesantes. Por ejemplo, en la investigación de Barandiaran et al. (2012) se encontró que el concepto que más

consenso tiene entre los académicos, es la calidad como transformación del estudiante. El mismo resultado encontraron Barrenetxea et al. (2015), hallando que existen ciertos factores como el sexo, que marca diferencia entre los docentes al momento de inclinarse por un concepto de calidad; las mujeres tienden a mostrarse más flexibles que los hombres a aceptar conceptos de calidad asociadas a la transformación del estudiante, mientras que los hombres prefieren conceptos de calidad asociados a la consecución de estándares académicos. La rama de enseñanza es un factor significativo al momento de definir calidad; los docentes de las ciencias sociales, artes y humanidades tienden a asociar calidad con una universidad capaz de interpretar y satisfacer necesidades sociales, frente a los docentes de ciencias e ingenierías que prefieren otras nociones.

En otra investigación (Olaskoaga et al., 2010) se encontró que los gestores (decanos, directores) de los centros universitarios del área de las ciencias sociales y jurídicas de universidades españolas tienen un concepto más equilibrado de lo que significa la calidad dentro de la universidad, los mismos que están a medio camino entre los docentes que conciben la calidad como transformación del estudiante y los órganos rectores o los responsables nacionales de la política científica y educativa que están más preocupados por cumplir determinados estándares y usar adecuadamente los recursos económicos. De alguna manera, la calidad en educación superior depende del grupo de interés, por lo que es muy difícil tener un solo concepto, revelando de esta manera la naturaleza política del término.

LA CALIDAD, ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL MERCADO

Ahora veamos otra manera, más simplificada, de entender la calidad en educación superior, desde el enfoque de los derechos humanos y el enfoque de mercado. El primero concibe a la educación como un derecho humano, en donde “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Naciones Unidas, 1948, Artículo 26, párrafo 21). Desde este enfoque la educación es un bien público (Díaz Sobrin-

ho, 2010; López Segrera, 2012; UNESCO, 2009); la educación y la calidad, en este sentido, consiste en desarrollar las potencialidades de cada ser humano para que tenga una vida plena y mejore las condiciones de su sociedad. Coincidiría con la quinta noción de calidad de Harvey y Green (1993). Como dice la UNESCO (1998):

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico... Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante (p.2).

Por otro lado, estaría la calidad entendida desde la lógica de mercado (Dias Sobrinho, 2008a, 2008b, 2010; Díaz Barriga, 2015; Rodríguez Arocho, 2010; Silas, 2015). La lógica mercantil ha ingresado en todos los aspectos de la vida, la educación no escapa a esta influencia. Se ha pasado el tema de calidad del mundo industrial a la educación, se entiende la educación y la calidad con los mismos principios de la industria. La eficiencia y la eficacia son primordiales dentro del enfoque mercantil, incluso la calidad en su conjunto puede reducirse a estos criterios, desvalorizando los criterios de pertinencia y equidad que también son importantes.

LA PERTINENCIA Y LA CALIDAD

La UNESCO (1995) incorporó el tema de la calidad y la pertinencia en el Documento *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*; posteriormente la temática fue trabajada en las conferencias preparatorias y en las dos conferencias mundiales. La UNESCO ha destacado que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público (no un bien privado, ni servicio público), y frente a la creciente mercantilización de la educación superior ha intentado relacionar calidad con pertinencia social (López Segrera,

2012; UNESCO, 2009). Al respecto la UNESCO (1998) manifiesta:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario (p. 2).

No se puede negar que uno de los aspectos de la calidad tiene que ver con la eficacia y la eficiencia, propios del mundo mercantil; estos criterios deben ser parte de la calidad educativa, pero la calidad no puede reducirse exclusivamente a estos criterios. Conseguir los objetivos planeados, tener mejores resultados con el menor esfuerzo y con menores recursos es importante. Sin embargo, no deben ser los únicos criterios de calidad. “El criterio preponderante para evaluar la educación es la pertinencia; pero hay que dejar nítidamente definidos sus límites y no dejar que el anclaje de las políticas de evaluación de las universidades quede condicionado por el discurso económico”(Barandiaran, 2013, p. 213).

La calidad en educación superior no puede estar desligada de la pertinencia; son dos caras de la misma moneda, no pue-

de haber calidad sin pertinencia ni pertinencia sin calidad. La universidad se debe a la sociedad en la que está inserta. La universidad no se debe solo al sector productivo -que es una parte importante y respetable de la sociedad- sino a toda la sociedad, principalmente a los sectores menos favorecidos. La universidad debe buscar solucionar los múltiples problemas que afectan a la sociedad.

A MANERA DE CIERRE

La calidad en educación superior es un tema que merece ser analizado críticamente desde diferentes perspectivas, sobre todo porque en su nombre se están realizando cambios en el mundo educativo. Como se ha visto, calidad educativa no es concepto que tenga claridad, por el contrario, existen muchas maneras de entenderla. Las nociones de Harvey y Green (1993), de alguna manera sintetizan las diferentes nociones de calidad. Asimismo, entender la educación desde la perspectiva de los derechos o la perspectiva de mercado influye en la noción que se tenga de calidad. Además, es importante, como enfatiza la UNESCO, que la calidad esté ligada con la pertinencia social, para evitar que la educación superior responda únicamente al mundo del mercado.

REFERENCIAS

- Asamblea Constituyente de Ecuador. (2008). Mandato Constituyente No. 14. Montecristi: Ecuador.
- Barandiaran, M. (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Universidad del País Vasco.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J., & Olaskoaga, J. (2012). Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 34(6), 647–658. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727702>
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M., & Mijangos, J. (2016). Conceptualizaciones de la calidad en la edu-

- cación superior: una década de aportaciones. *Saberes*, 1, 63–70.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., González, X., Barandiaran, M., Cardona, A., Mijangos, J., & Onaindia, E.** (2015). Noción-
es de calidad de Los académicos españoles y determi-
nantes socio-profesionales de las mismas. In *International
Conference on University Teaching and Innovation, CIDUI
2014, 2-4 July 2014, Tarragona Spain* (pp. 8–13). Elsevier
B.V. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.002>
- Burgi, J., & Peralta Rojas, M.** (2011). El concepto de calidad
educativa en las investigaciones sobre educación en Chile
(2000-2008). *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Efica-
cia Y Cambio En Educación*, 9(3), 72–93.
- CINDA.** (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica:
Educación Superior Informe 2012, 318.
- Dias Sobrinho, J.** (2008a). Avaliação da educação superior:
avanços e riscos. *Eccos Revista Científica*, 10(Esp), 67–93.
- Dias Sobrinho, J.** (2008b). Qualidade, avaliação: do sinais a indi-
ces. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*,
13(3), 817–825.
- Dias Sobrinho, J.** (2010). Democratização, qualidade e crise da
educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.
Educação & Sociedade, 31(113), 1223–1245.
- Díaz Barriga, A.** (2015). Evaluación formativa y profesión docen-
te. In *La evaluación docente en México*. México D.F: Fondo
de la Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A., Barrón Tirado, C., & Díaz Barriga, F.** (2008).
Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana.
México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harvey, L., & Green, D.** (1993). Defining Quality. *Assessment
& Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <http://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Long, G., Pacheco, L., Chávez, G., Claudia, B., Granda, M. L.,
Martínez, L., Yerovi, R.** (2013). *Suspendida por falta de ca-
lidad: El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito:
CEAACES.
- López Segrera, F.** (2012). La segunda conferencia mundial de

- educación superior (unesco, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de unesco (1998-2009). *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 17(3), 619–636.
- Naciones Unidas.** (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Olaskoaga, J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., & Mijangos, J.** (2010). Entre la eficiencia y la transformación: opinión de los gestores universitarios sobre el significado de la calidad en educación superior. In *Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* (pp. 1–28). Barcelona: España.
- Prisacariu, A., & Shah, M.** (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152–156. <http://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>
- Rodríguez Arocho, W.** (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1), 1–28.
- Ruiz, R., Martínez, R., & Valladares, L.** (2010). *Innovación en la educación superior: hacia las sociedades del conocimiento*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Silas, J.** (2015). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 104–123.
- UNESCO.** (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París: UNESCO.
- UNESCO.** (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación en el siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO.
- UNESCO.** (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.
- Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W.** (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175–185. <http://doi.org/10.1080/13538320802278461>

SOBRE LA EDITORA

Katherine Morgado-Gallardo

Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule (UCM). Coordinadora del Diplomado en Psicología Educacional y Gestión del Aprendizaje, Docente en el Área de Psicología Educacional en pre y postgrado. Licenciada en Psicología y Psicóloga, Universidad de La Serena. Magister en Gestión Educacional, Universidad Central de Chile, Postítulo en Afecitividad y Sexualidad, Universidad de Chile, Diplomado en Docencia Universitaria Orientada a Competencias, Universidad Católica del Maule. Se ha desarrollado a nivel profesional y académico en el ámbito de la psicología educacional, en temáticas como convivencia escolar, violencia escolar y bullying, necesidades educativas especiales, currículum y metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación intelectual y de la conducta adaptativa en niños y adolescentes, ha realizado asesorías metodológicas en proyectos de investigación e intervención educativa.

Los trabajos reunidos en este volumen muestran que, cien años más tarde, el ámbito educativo y social continúa interpelando a la psicología. En efecto, abordando temáticas variadas, los capítulos de este libro buscan orientar problemáticas socio-educativas que resultan cruciales en el marco de nuestra cultura y cuya gestión impulsa una demanda a los saberes y las prácticas de la psicología. Se nos invita, por ejemplo, a reflexionar sobre la cuestión de la “calidad educativa” en el nivel superior de enseñanza, a partir de las problemáticas particulares que introducen los procedimientos para su evaluación, así como las tensiones con la lógica mercantil. En otro caso, se nos presenta un tópico que ha suscitado una atención notable desde hace unos años; la convivencia escolar. Más precisamente, se propone allí contemplar su carácter complejo, de ensamblado de elementos diversos (escolares, familiares, sociales, etc.), y una evaluación de los modelos propuestos para abordarlo. En conexión con esto último, otro de los aportes de este libro es suscitar la reflexión sobre los diversos modos en que se ha planteado el papel de la educación respecto de la cuestión de la diversidad cultural y las políticas implementadas al respecto.

Hernán Scholten
Universidad de Buenos Aires

