

Calidad en la educación superior
¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México

Antonio Cardona Rodríguez (coord.)

El de calidad es un término recurrente cuando se habla de educación; aparece continuamente en el discurso académico y político de España y Latinoamérica. Se le fija como objetivo a veces sin definirla. Más que nunca, hoy es necesario conocer las diferentes opiniones que surgen sobre la calidad de la educación superior.

La inquietud por estas cuestiones condujo a la creación, en 2007, de la red Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ecuae), tomada por docentes de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España), la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

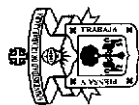
Uno de sus frutos es esta obra, en la que se analiza la opinión de los docentes de Argentina, España y México, recogida mediante un cuestionario donde se les pedía su valoración sobre el efecto en la mejora de una serie de factores; la presencia de éstos en sus instituciones, su grado de identificación con distintas concepciones de la calidad y la percepción que tenían de la identificación de sus propias universidades con estas concepciones.

La obra aborda la discusión sobre los conceptos de calidad, plantea un marco teórico que permite interpretar los datos y sugiere nuevas preguntas. Además, la labor conjunta y coordinada en los tres países permite el análisis comparado.

Calidad en la educación superior

¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México





Marco Antonio Cortés Guardado
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Itzcóatl Tonatihu Bravo Pacilla
Rectoría del Centro Universitario

de Ciencias Económico Administrativas

José Antonio Ibarra Cervantes
Corporativo de Empresas Universitarias

Javier Espinoza de los Monteros Cárdenas
Dirección de la Editorial Universitaria

Calidad en la educación superior: ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México / Antonio Cardona Rodríguez, coord.; Carlos Pallán Figueroa ... [et al.] - 1a ed. - Guadalajara, Jalisco : Editorial Universitaria : Universidad del País Vasco = Euskal Herriko Unibertsitatea : Universidad Nacional de La Plata : Universidad de Guadalajara, 2011.
192 p. : il. ; 23 cm. - (Colección monografías de la academia)
Bibliografía: p. 172-179.

ISBN 978 607 450 469 9

1. Educación superior- Evaluación-México 2. Calidad en la educación 3. Educación superior- Evaluación-Argentina 4. Educación Superior-Evaluación-España I. Cardona Rodríguez, Antonio, coord. II. Pallán Figueroa, Carlos III. Serie.

378 C15 DD21
LB2331.62 .C15 LC

Coordinación editorial
Sayri Karp Mitastein

Producción
Jorge Orendáin Caldera

Coordinación de diseño
Edgardo Flavio López Martínez

Diseño de portada e interiores
Editorial Universitaria

Formación
López. Diseño y Comunicación Visual

Corrección
David Rodríguez Álvarez

D.R. © 2011
Universidad de Guadalajara



Editorial Universitaria
José Bonifacio Andradá 2679
Colonia Lomas de Guayana
44657 Guadalajara, Jalisco

01 800 834 54276
www.editorial.udg.mx



UPV/EHU
Escuela Universitaria de Estudios
Empresariales-Bilbao
Empresa Ikasketen Unibertsitate Eskola-Bilbao
Elcano 21, 48008 Bilbao

www.ehu.es

D.R. © 2011
Universidad del País Vasco



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA
Avenida 7 núm. 776
1900, La Plata Buenos Aires Argentina
www.unlp.edu.ar

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos correspondientes.

En la formación de este libro se utilizaron las familias tipográficas Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly, y Minion, diseñada por Robert Slimbach.

Índice

7 Prólogo

13 1. La red ECUALE. Un proyecto interuniversitario para la mejora de la calidad universitaria a través de la cooperación

Miren Barrenetxea
Elia Marúm

25 2. La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto

Jon Olaskoaga
Marta Barandiaran
Miren Barrenetxea
Antonio Cardona
Juan José Mijangos

51 3. El profesorado universitario argentino ante la calidad de la educación superior: factores determinantes

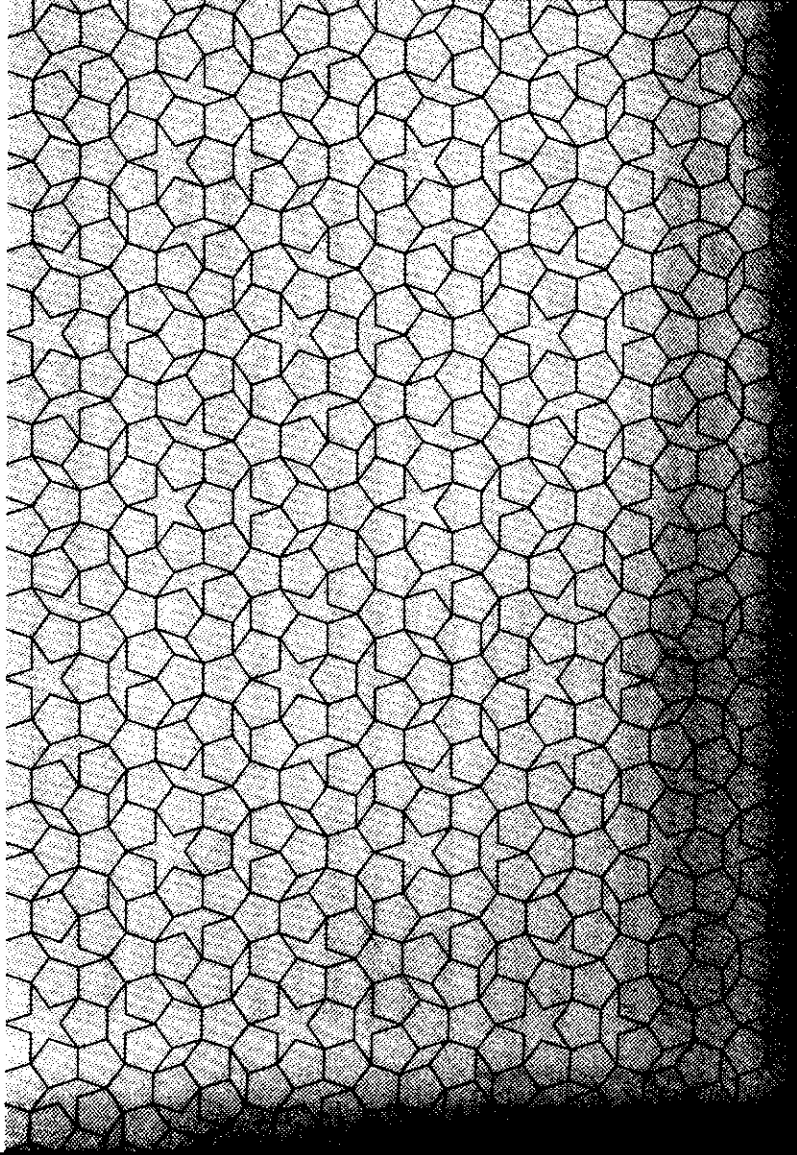
Martín López Armengol
Laura Carella
María de la Paz Colombo
Gabriela Mollo Brisco

86 4. El profesorado universitario español ante la calidad de la educación superior: factores determinantes

Juan José Mijangos
Marta Barandiaran
Miren Barrenetxea
Antonio Cardona
Jon Olaskoaga

121	5. El profesorado universitario mexicano ante la calidad de la educación superior: factores determinantes	Elia Marúm Federico Curiel Ruth Padilla Víctor M. Rosario María Lucila Robles María Inés Partida
151	6. Argentina, España y México: ¿se entiende igual la mejora de la calidad universitaria? un análisis comparado	Marta Barandiaran Miren Barrenetxea Antonio Cardona Juan José Mijangos Jon Olaskoaga
172	Bibliografía	
181	Anexo: cuestionario	

Prólogo



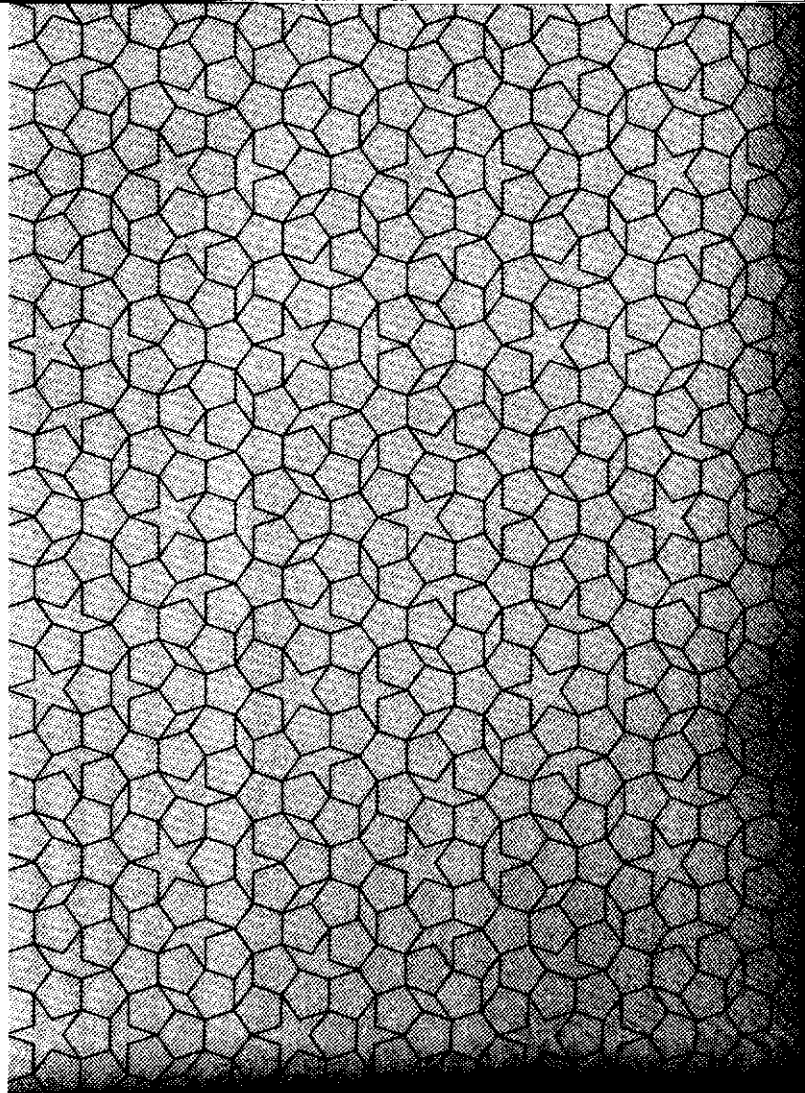
condiciones que asegurarían una enseñanza de calidad. En particular, el colectivo de profesores universitarios valora negativamente las condiciones en las que los estudiantes acceden a la enseñanza universitaria, de lo que se infiere su preocupación de que las carencias con que los estudiantes llegan a la universidad comprometan los resultados de la educación que ésta les proporciona.

Para finalizar, las respuestas de los encuestados dejan la sensación general de que los docentes universitarios no comparten las prioridades que las autoridades de política educativa o los órganos gestores de las universidades expresan en sus discursos y políticas. La evaluación de la docencia o la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria son destacadas por algunos docentes pero, en general, la importancia que se otorga a estos aspectos es secundaria y no se corresponde con la cantidad de recursos materiales y humanos que está consumiendo en los últimos tiempos.

Esa falta de coincidencia, unida a la ya comentada brecha entre las concepciones de calidad de docentes e instituciones, revela un conflicto latente, que no constituye el contexto ideal para que la profunda reforma que se está llevando a cabo en la universidad española concluya con éxito.

Elia Marúm
Federico Curiel
Ruth Padilla
Víctor M. Rosario
María Lucila Robles
María Inés Partida
Universidad de Guadalajara

5. El profesorado universitario mexicano ante la calidad de la educación superior: factores determinantes



Introducción

La presente investigación pretende captar la percepción que tienen los docentes de todas las áreas del conocimiento del nivel licenciatura de las universidades públicas mexicanas sobre la influencia que ejerce una serie de factores en la mejora de la calidad de la educación superior; así como de la presencia que consideran tienen estos factores en su institución y en relación con su concepto de calidad educativa y el que perciben como existente en sus universidades, como se señala en el capítulo 2. Para ello se ha utilizado el cuestionario diseñado por el equipo y cuya elaboración ya ha sido descrita.

La principal aportación de este capítulo consiste en que se presentan las opiniones de los docentes universitarios mexicanos a propósito de una serie de cuestiones ligadas a la gestión de la calidad en el sector universitario. Las posiciones de los profesores se recogieron por medio de una encuesta en línea en la que participaron 1,483 docentes que expresaron sus opiniones sobre los factores que consideran son los que más influyen en los resultados formativos de su función docente, y acerca de las condiciones en las que desarrollan esta función.

Por el tipo de cuestiones que fueron incluidas en la consulta y la magnitud de la muestra, esta encuesta no tiene precedentes en investigaciones semejantes; y representa una iniciativa pionera de conceder la palabra a una parte de las y los docentes, colectivo prácticamente excluido del diseño de la política educativa que se ha puesto en marcha en los últimos años en las universidades mexicanas.

El lector interesado en conocer la estructura y el funcionamiento del sistema educativo de México, o en tener un conocimiento más profundo del sistema universitario mexicano, puede encontrar en Marúm *et al.* (2009) una descripción de éste que le facilitará la contextualización del estudio y la interpretación de los resultados.

A continuación se describe el trabajo de campo realizado entre las y los docentes de las universidades públicas y se hace un resumen de los resultados obtenidos.

Método y resultados

Muestra

El primer problema que se enfrentó para la aplicación de la encuesta fue la no existencia de un censo de la población objetivo, esto es, del total del profesorado con docencia en el nivel de licenciatura. Existen datos sobre el total del profesorado pero no especifican el nivel educativo en el que ejercen su docencia; se cuenta con datos parciales por facultades, centros o departamentos; en algunas universidades existen directorios del personal académico, pero el equipo no tenía la posibilidad de utilizar ninguna base de muestreo para la población.

El punto de partida para seleccionar el tamaño muestral son los datos publicados por cada una de las 40 universidades públicas que se incluyen en la muestra en el ciclo 2009-2010, para el que señalan la existencia de un total de 113,911 profesores de licenciatura. En la tabla 5.1 se puede ver la distribución del profesorado de estas universidades en este nivel educativo.

Tabla 5.1. Personal docente e investigador (PDI) de las universidades públicas mexicanas

Instituto Politécnico Nacional	9,578	8.41
Instituto Tecnológico de Sonora	1,264	1.11
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	1,173	1.03
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1,380	1.21
Universidad Autónoma de Baja California	1,129	0.99
Universidad Autónoma de Baja California Sur	572	0.50
Universidad Autónoma de Campeche	374	0.33
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1,972	1.73

Continúa tabla 5.1.

Universidad Autónoma Chapingo	1,249	1.10
Universidad Autónoma de Chiapas	1,722	1.51
Universidad Autónoma de Chihuahua	2,059	1.81
Universidad Autónoma de Coahuila	2,033	1.78
Universidad Autónoma de Guerrero	1,236	1.09
Universidad Autónoma de Guerrero	765	0.67
Universidad Autónoma de Nayarit	3,744	3.29
Universidad Autónoma de Nuevo León	3,050	2.68
Universidad Autónoma de Puebla	1,924	1.69
Universidad Autónoma de Querétaro	2,552	2.24
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	900	0.79
Universidad Autónoma de Sinaloa	2,857	2.51
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1,313	1.15
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1,382	1.21
Universidad Autónoma de Yucatán	2,137	1.88
Universidad Autónoma de Zacatecas	351	0.31
Universidad Autónoma del Carmen	4,306	3.78
Universidad Autónoma del Estado de México	2,583	2.27
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1,955	1.72
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2,911	2.56
Universidad Autónoma Metropolitana	1,233	1.08
Universidad de Colima	8,122	7.13
Universidad de Guadalajara	2,334	2.05
Universidad de Guanajuato	849	0.75
Universidad de Occidente	369	0.32
Universidad de Quintana Roo	2,079	1.83
Universidad de Sonora	1,993	1.75
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1,823	1.60
Universidad Juárez del Estado de Durango	4,373	3.84
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	25,727	22.59
Universidad Nacional Autónoma de México	453	0.40
Universidad Pedagógica Nacional	6,085	5.34
Universidad Veracruzana	113,911	100
Total		

Fuente: Elaboración propia con información oficial de cada universidad.

La no existencia de un censo del total de profesores impidió el diseño de una muestra probabilística en forma directa. Hubo entonces que buscar una solución operativa que permitiera seleccionar la muestra, tratando de no incurrir en sesgos.

Partiendo del tamaño de la población, y haciendo uso de la experiencia del equipo sobre la tasa de respuesta que se obtiene en encuestas similares en sus características y en el método de aplicación del cuestionario, se estableció un tamaño muestral inicial de 3,000 unidades.

Una vez establecido el tamaño muestral objetivo, la muestra fue seleccionada en varias etapas, siguiendo criterios estratégicos y tratando de evitar sesgos que invalidaran, de entrada, los resultados obtenidos.

El primer paso fue distribuir la muestra entre las universidades públicas que conforman el universo muestral de acuerdo con una afijación proporcional, en función del número de profesores de cada universidad. Se tomó la decisión de entrevistar a diez profesores de cada unidad académica seleccionada, por lo que este resultado se redondeó a múltiplos de diez. Una vez hecha la afijación, se seleccionó en forma aleatoria un número de departamentos de cada universidad que fuera igual al resultado de dividir por diez la asignación correspondiente a la universidad. Se siguió este método por ser la forma más sencilla de acceder a las unidades muestrales, y en particular, de obtener las direcciones electrónicas a través de las facultades, centros o departamentos universitarios seleccionados.

Finalmente, en cada departamento de la muestra se eligió aleatoriamente a diez profesores.

El tamaño final de la muestra seleccionada fue de 3,006 profesores. De haber seleccionado una muestra aleatoria simple se hubieran obtenido los siguientes tamaños muestrales, en función de los parámetros de error y confianza escogidos:

- Un tamaño muestral de 383 individuos, para un error muestral de $\pm$ 5%, con un nivel de confianza del 95%.
- Un tamaño muestral de 661 individuos, para un error muestral de $\pm$ 5%, con un nivel de confianza del 99%.

Como se puede observar, el tamaño muestral elegido fue muy superior al que pudiera parecer necesario en un principio; sin embargo, se tomó esta decisión porque, con base en experiencias de proyectos anteriores y por

tratarse de una encuesta vía internet, se esperaba una baja tasa de respuesta. La composición final de la muestra encuestada es, pues, desconocida y lo único que podemos hacer es tratar de aumentar la probabilidad de que tenga una composición determinada.

Paso de la encuesta

La encuesta se aplicó en línea, utilizando la plataforma de la empresa Encuesta Fácil. El uso de esta plataforma es gratuito para la universidad gracias al convenio con la empresa con Universia.

Se hizo un seguimiento individualizado de las respuestas, lo que permitió que sólo se reenviaran recordatorios a quienes efectivamente no habían respondido. Esta forma de trabajar permite obtener retroalimentación de los encuestados, lo que da la posibilidad de corregir sobre la marcha errores técnicos, establecer contacto con colegas interesados en el proyecto y recoger sugerencias para trabajos futuros.

Las labores de campo comenzaron el 7 de junio de 2010 con el envío a los docentes de la muestra de un correo electrónico de invitación a participar en la encuesta, donde se les daba una breve explicación del proyecto. Se eliminó de la base de datos a docentes que respondieron a la invitación manifestando su decisión de no participar y así, el 10 del mismo mes se envió un correo electrónico en donde se incluía una liga que conducía al docente a la página web en la que estaba alojado el cuestionario. Éste podía ser contestado en línea y los resultados se almacenaban en el servidor de Encuesta Fácil para su posterior consulta.

Cuando una encuesta se realiza estableciendo el contacto mediante correo electrónico es importante tomar en cuenta que la no respuesta puede adoptar varias modalidades. Por un lado están los correos rechazados por causas técnicas (inexistencia de la dirección, buzón lleno, etc.), que no pueden considerarse, en sentido estricto, una no respuesta. En estos casos se hizo todo lo posible por solucionar los errores o problemas técnicos, y cuando esto no fue posible se procedió a la sustitución de las unidades muestrales por otras del mismo departamento. También se procedió a la sustitución en los casos de docentes que manifestaron expresamente su voluntad de no responder la encuesta. En total, se procedió a la sustitución

de 934 individuos. Para el resto de la no respuesta se optó por realizar el envío de recordatorios hasta en tres ocasiones.

El proceso de encuestado se dio por concluido el 31 de agosto de 2010 y supuso el envío de una invitación, de la encuesta y de hasta tres recordatorios, lo que dio como resultado el envío de 12,834 mensajes de correo electrónico y un total de 1,483 cuestionarios válidos.

En lo que sigue, el término "muestra" se referirá al número de respuestas válidas. En los siguientes apartados analizamos los resultados obtenidos.

El concepto de calidad entre los docentes universitarios mexicanos

En el análisis de los resultados se utilizará como indicador la suma de frecuencias relativas de las respuestas "alto" y "muy alto", que en adelante se consignará como FRA.

Se inicia el análisis por los resultados relativos a la concepción de la calidad por las y los profesores. Para facilitar el seguimiento del análisis, en la tabla 5.2 se recogen las siete afirmaciones en que se han operacionalizado los conceptos de calidad en la educación superior (véase capítulo 2), que fueron sometidas a la valoración de los encuestados. Las siete conceptualizaciones de calidad educativa utilizadas para el desarrollo de esta investigación, denominadas Determinantes y Orientaciones de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y España (DOCALE), fueron las utilizadas tanto en el proyecto Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE), realizado sólo para el profesorado del área económico administrativa, como en el proyecto Calidad de la Educación Superior: Políticas de las Universidades en América Latina y España (CESPUALE), dirigido a las y los decanos de escuelas y facultades, o como se denominan en México, las y los directores de escuelas y facultades, o sus equivalentes en el modelo departamental y otras formas del modelo académico, jefes de departamento y directores de división de las áreas de las ciencias sociales (incluidas las económico administrativas) y jurídicas, financiados, al igual que la presente investigación, por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y las universidades participantes

en ellos: la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad del País Vasco (España).

Tabla 5.2. Conceptos de calidad de la educación superior

- C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
- C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
- C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
- C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).
- C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.
- C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
- C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Fuente: elaboración propia.

Para una mejor interpretación de los resultados, la ilustración 5.1 muestra un mapa conceptual que utiliza dos ejes: en el horizontal se ordenan los conceptos de calidad desde una concepción más relacionada con aspectos de carácter interno a la institución (concepción interna) a una vinculada más a factores externos a la dinámica y los procesos institucionales (concepción externa), mientras que el vertical nos lleva de las concepciones de calidad más cercanas y los procesos industriales estandarizados (tradicional) a las concepciones más cercanas a la gestión del conocimiento y la responsabilidad social, consideradas como una conceptualización moderna (véase capítulo 2).

La adecuada ordenación de las respuestas obtenidas usando el mapa de conceptos de calidad presentado nos permite apreciar un patrón en esas respuestas: el valor empleado como indicador de la adhesión de los docentes a cada uno de los conceptos de calidad (la frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”) crece a medida que éstos se sitúan más arriba y a la izquierda del plano. Esto es, los docentes admiten preferir las concepciones más modernas de calidad frente a las tradicionales, y se muestran más partidarios de las nociones de calidad que se construyen a partir de referencias internas.

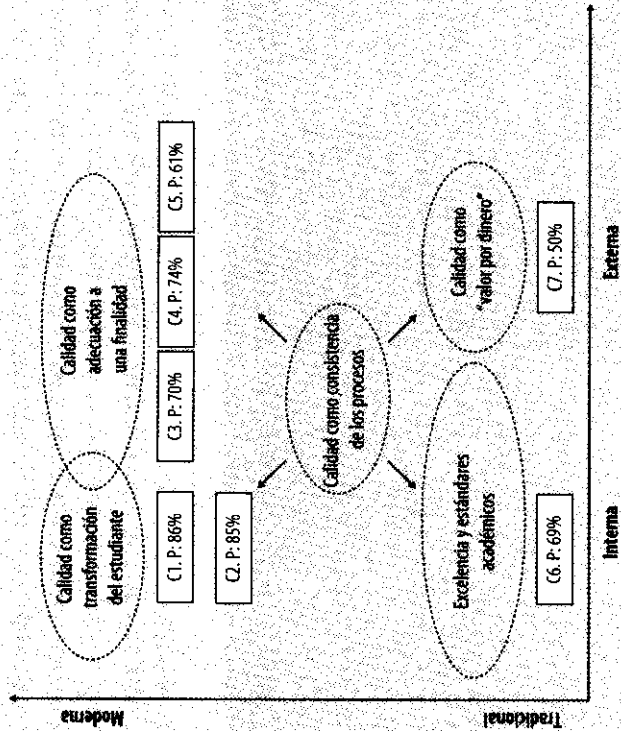


Ilustración 5.1. Adhesión de los docentes a diferentes conceptos de calidad. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”
Fuente: Elaboración propia.

Es interesante la interpretación de los resultados sobre la idea de la calidad como el hecho de satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados. Ocurre como si ese concepto de calidad, en la mente de los profesores, fuera considerado más tradicional con respecto a lo que se pudiese imaginar *a priori*.

Podemos dar varias explicaciones. Tal vez los profesores perciban los intereses de las y los alumnos o empleadores como algo ajeno y alejado de su trabajo ordinario, bien por no conocerlos o bien porque no se ha dado la comunicación a fin de integrarlos debidamente en la formulación del trabajo universitario. Cualquiera de estas dos circunstancias puede explicar el recelo de los docentes y su sensación de que los intereses de esos dos grupos responden a criterios alejados de lo académico.

Como complemento del análisis descriptivo, y para tratar de identificar factores que agrupan los diferentes conceptos de calidad educativa en las

percepciones de quienes respondieron la encuesta, se ha aplicado a las respuestas un análisis de componentes principales (ACP). Los resultados de este análisis se recogen en la tabla 5.3 y muestran que, en general, los docentes de licenciatura relacionan más la idea de la misión institucional con la de eficiencia en el uso de recursos y el cumplimiento de estándares que con la satisfacción de las expectativas o la transformación del estudiante.

Tabla 5.3. Resultados del análisis de componentes principales. * Matriz de componentes rotados.**

C6.	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	.856	.192	.042
C7.	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	.711	-.060	.407
C3.	La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	.683	.251	.327
C1.	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	.160	.875	.096
C2.	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	.100	.786	.309
C4.	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).	.144	.309	.818
C5.	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	.402	.154	.722

Fuente: elaboración propia.

** Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.

* El análisis se ha aplicado en los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuestas. Es decir: "muy bajo" = 1, "bajo" = 2, etcétera.

El ACP permite descubrir un marco interpretativo en el que las y los encuestados elaboran sus preferencias respecto a cuál debe ser la noción de calidad de la educación superior. Este marco considera tres dimensiones: la primera recoge la idea de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de los objetivos y estándares establecidos; la segunda puede describirse como la

idea de calidad asociada a la transformación del alumno; la tercera coincide con la satisfacción de las expectativas de los agentes.

En la tabla 5.4 se recogen los valores del indicador FRA para cada una de las siete afirmaciones en que se han operacionalizado los conceptos de calidad, y para el agrupamiento resultante del análisis de componentes principales.

Tabla 5.4. Adhesión de las y los docentes a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria

C1.	La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	86
C2.	La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	85
C4.	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).	74
C5.	La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	61
C3.	La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	70
C6.	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	69
C7.	La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	50

Fuente: elaboración propia.

** FRA: Frecuencia relativa de respuestas "alto" y "muy alto".

* En la tabla los conceptos de calidad se han ordenado de acuerdo con las agrupaciones que sugiere el análisis de componentes principales y según el grado de adhesión a cada grupo. En cada grupo, los conceptos también se han ordenado en función del grado de adhesión, medido a través del FRA, de mayor a menor.

La agrupación de las variables operativas de la calidad, de acuerdo con los resultados de la encuesta, confirma las previsiones teóricas en este sentido, así como los resultados de algunos trabajos empíricos previos: la prefe-

rencia se concentra en la definición de calidad como capacidad transformadora de los estudiantes; en segundo lugar, en las inclinaciones de quienes son docentes se sitúa la calidad como satisfacción de las expectativas de actores involucrados o relacionados con la formación (*stakeholders*); las nociones asociadas al cumplimiento eficiente de estándares y objetivos son las que convencen a un menor número de profesores. Estos resultados sugieren que las posturas de los docentes universitarios son bastante independientes de las circunstancias concretas que se viven en sus instituciones, y apunta a la existencia de unos valores y discursos en el mundo académico que traspasan esas fronteras. De hecho, las respuestas de las y los docentes son poco sorprendentes para cualquiera que, sin tener conocimiento de los trabajos referidos, ha participado en actividades con la comunidad académica y ha conocido de primera mano los discursos del profesorado universitario.

De igual manera, en la encuesta se pidió a las y los docentes que expresaran su opinión sobre la adhesión que consideraban tenía su institución universitaria a cada uno de los conceptos de calidad. Se aclara, de entrada, que sabemos que las respuestas de los docentes no son una buena medida de las concepciones de calidad con las que realmente trabajan los órganos rectores de las instituciones universitarias, pero sí lo son de las concepciones que han conformado en su representación de la institución quienes son docentes de pregrado.

La lectura de las opiniones de quienes se encuestó en este sentido arroja un resultado interesante, que se resume en la ilustración 5.2. Según lo que se aprecia en ella, consideran que las instituciones universitarias tienen distinta jerarquización respecto a estos conceptos de calidad que la que ellos manifiestan para sí mismos. Este patrón de respuesta sugiere que quienes son docentes se aprecian distanciados, y posiblemente insatisfechos con las medidas que las instituciones universitarias están poniendo en marcha en materia de calidad educativa. Se puede pensar que las y los docentes no conocen cuáles son los conceptos de calidad que se manejan en los órganos rectores y, por lo tanto, sólo cabe considerar que los infieren de los discursos y actuaciones de dichos órganos. Si esto es cierto, las respuestas del profesorado están expresando su desacuerdo con la actuación de quienes son gestores universitarios, que siempre, según su opinión, favorecen unos conceptos de calidad que el profesorado no asume como propios.

© Universidad de Guadalajara

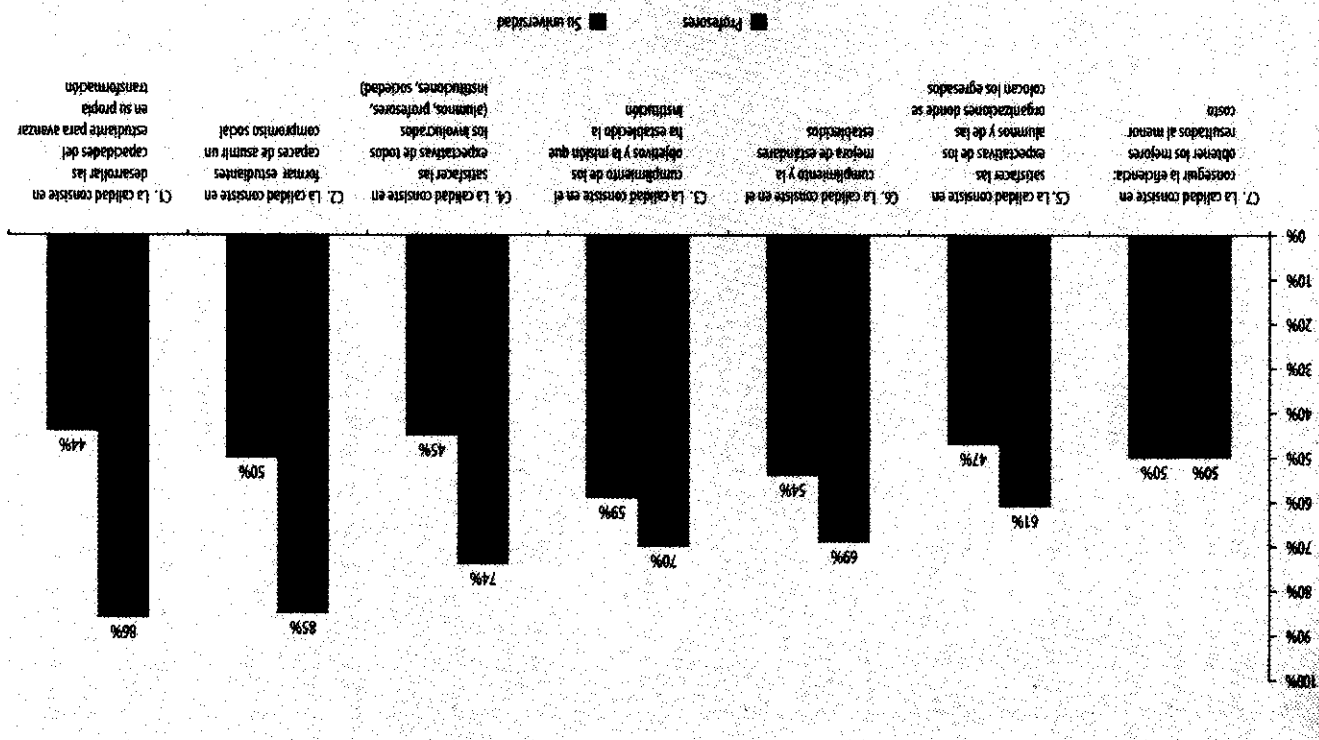


Ilustración 5.2. Conceptos de calidad de los docentes vs. conceptos atribuidos a sus universidades

Fuente: Elaboración propia.

Este distanciamiento estaría manifestando una situación que se podría calificar como de *conflicto latente* y, sin entrar en la discusión sobre cuáles son sus causas, no parece que constituya la situación ideal que permita la gestión de un proceso de transformación hacia la mejora de la calidad y la internacionalización de la universidad mexicana, como lo promueven las políticas públicas y las políticas institucionales.

En forma gráfica, este conflicto se puede ver con claridad en la ilustración 5.3: en la "tela de araña", las concepciones de calidad educativa de los profesores se extienden en sentido contrario a aquel en que lo hacen las concepciones de calidad que atribuyen a las instituciones en las que trabajan.

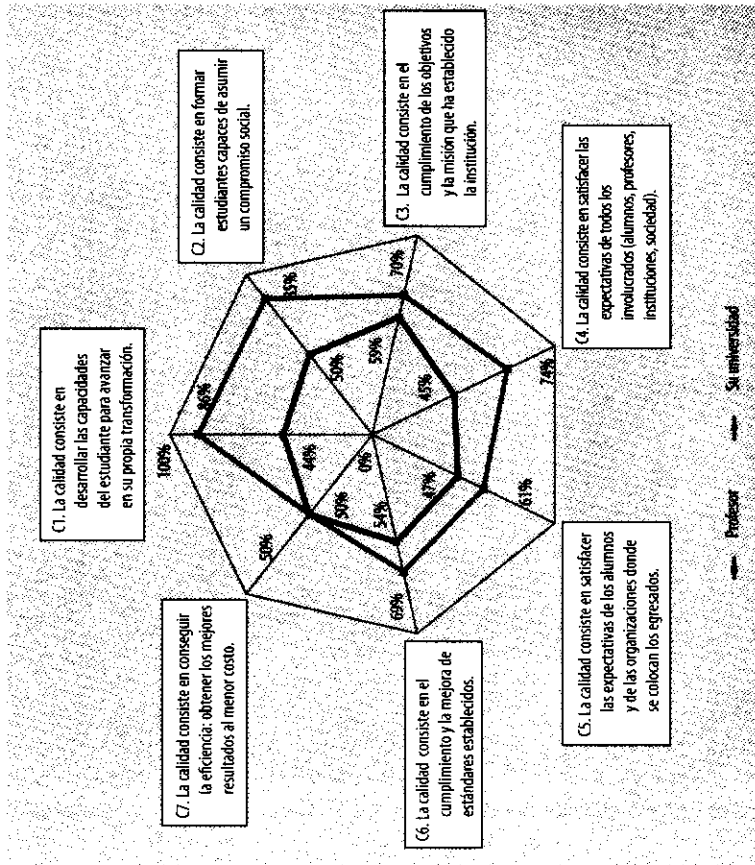


Ilustración 5.3. Concepto de calidad de los docentes y atribuciones de éstos sobre los conceptos de calidad que imperan en las instituciones universitarias

Nota: Obsérvese que el orden de los conceptos de calidad es equivalente al que se ha empleado en la tabla 5.3.
Fuente: Elaboración propia.

El distanciamiento de las concepciones de calidad educativa entre docentes e institución se evidencia aún más si agrupamos los conceptos de calidad en las tres dimensiones que resultan del análisis de componentes principales (tabla 5.3): *consecución de los objetivos de la organización*, *expectativas de los stakeholders* y *poder transformador de la educación universitaria*, como se muestra enseguida (ilustración 5.4).

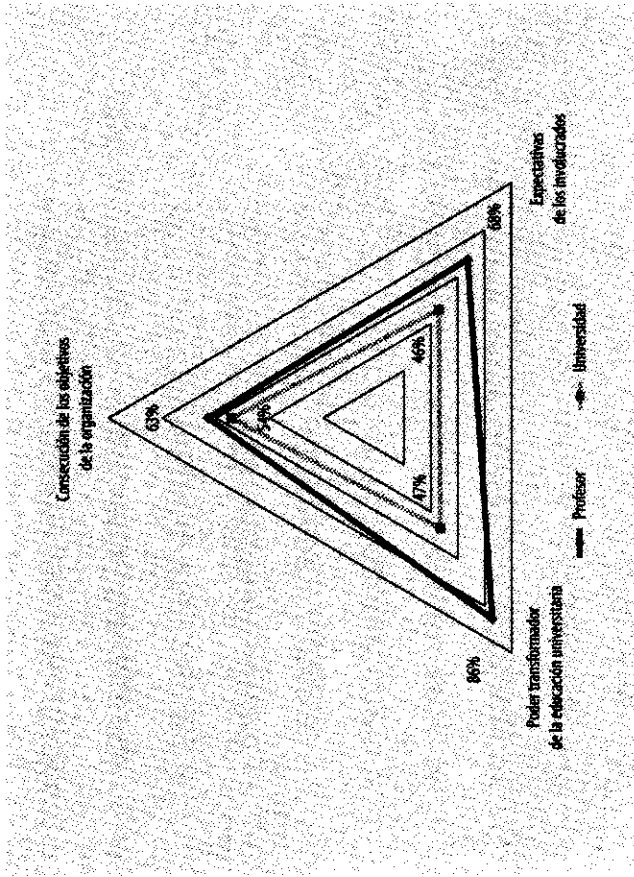


Ilustración 5.4. Dimensiones del concepto de calidad de las y los docentes, y las atribuidas a sus instituciones universitarias
Fuente: Elaboración propia.

Los determinantes de la calidad

Este apartado se refiere al análisis de los factores que, a juicio de quienes son docentes universitarios de posgrado, tienen mayor efecto, influencia o impacto en la mejora de la calidad de la educación superior. En él se resumen las opiniones de las y los docentes universitarios sobre la importancia relativa de los 26 factores que se les propusieron en el cuestionario, respecto a su contribución a la calidad de la enseñanza universitaria.

En el capítulo 2 se ha descrito el proceso de elaboración del cuestionario utilizado. Recordemos que las opiniones de las y los docentes se recogieron en una escala de valoración de cinco categorías entre “muy bajo” y “muy alto”, en la que cada encuestado expresó su opinión sobre el efecto en la calidad educativa atribuible a cada uno de los factores de calidad considerados.

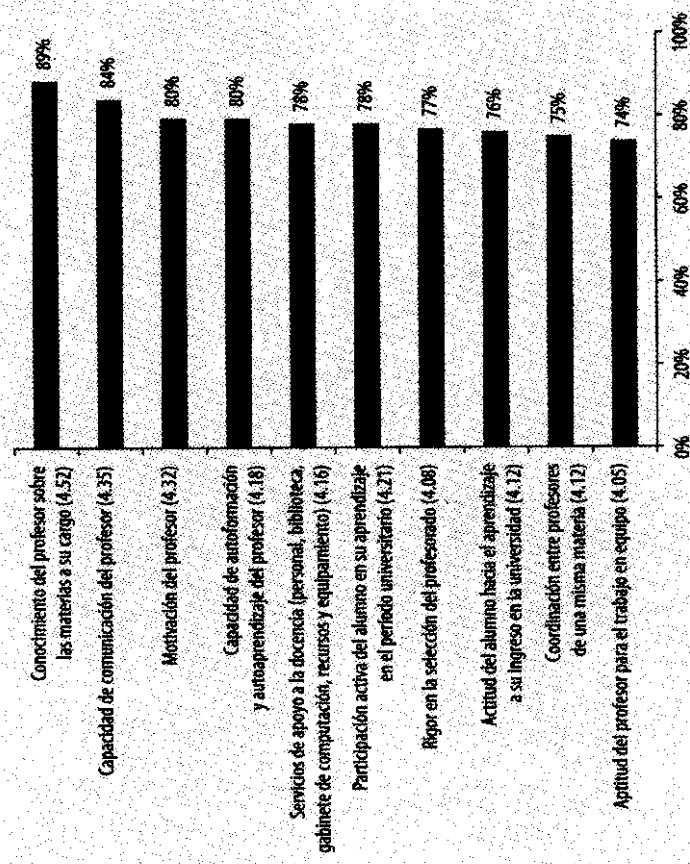


Ilustración 5.5. Los diez factores más citados como importantes

Nota: Junto a los rótulos de las categorías, entre paréntesis, se indica el promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores.

Fuente: Elaboración propia.

La ilustración 5.5 recoge los diez factores cuyo efecto ha sido valorado como “alto” o “muy alto” por un mayor número de docentes consultados. A primera vista se puede extraer una conclusión inicial: para quienes son docentes los factores con mayor impacto en la calidad educativa son los asociados a su propia actividad, y en menor medida a la del alumno.

De quien es docente se valoran sobre todo sus conocimientos, su capa-

cidad de comunicación y su motivación, así como su autoformación (estos aspectos que recibieron entre 80 y 89% de respuestas “alto” o “muy alto”), su aptitud para el trabajo en equipo alcanzó un valor del 74%. Mientras tanto del alumno estiman determinante la actitud con la que enfrenta el proceso de aprendizaje (su participación activa en las clases es importante para el 78% de los encuestados y la actitud del alumno hacia el aprendizaje en el momento del acceso a la universidad recibió un 76% de respuestas “alto” o “muy alto”).

Junto con estos factores, en el rango de los diez más altos, el *top ten*, se encuentra también el rigor en la selección del profesorado (77%) y la coordinación entre docentes que imparten la misma materia (75%), que aunque no son factores directamente relacionados con atributos del profesor, confirman la conclusión de que quienes fueron encuestados consideran al docente como el elemento clave en el proceso educativo.

En el otro extremo tenemos el conjunto de los cinco factores a los que un menor número de encuestados otorga importancia, que podemos denominar el *bottom five*. Es muy revelador el hecho de que esos ítems correspondan a algunos de los elementos que las políticas públicas e institucionales más han impulsado en los últimos años en los procesos de cambio y mejora de la calidad de la educación superior, como la instrumentación de programas educativos enfocados en la adquisición de competencias, la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para apoyar la docencia, así como la evaluación de docentes en cualesquiera de sus modalidades, sea a través de encuestas a los alumnos, autoinformes o informes elaborados por los responsables académicos. Es decir, la mayoría de quienes son docentes consideran que las políticas y acciones gubernamentales e institucionales promueven los factores que, en su opinión, son los que menos impactan la mejora de la calidad educativa, y lo hacen en menor medida con los que consideran tienen una influencia determinante en ella.

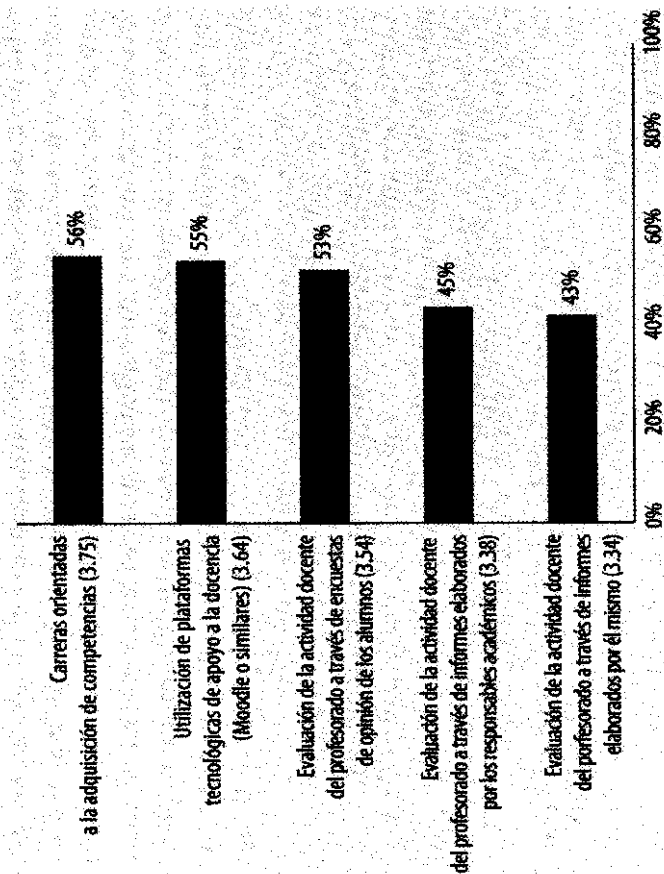


Ilustración 5.6. Los cinco factores menos citados como importantes

Nota: Junto a los rótulos de las categorías, entre paréntesis, se indica el promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores.

Fuente: elaboración propia.

A continuación se revisarán con mayor detalle los resultados obtenidos considerando cada una de las categorías en que se han agrupado los factores: el profesor, el alumno, la coordinación, la institución y la evaluación de la actividad docente.

Profesor

Como se mencionó líneas arriba, existe una evidente coincidencia: los docentes encuestados consideran algunas características del docente como determinantes de la calidad de la enseñanza.

Esta percepción se ajusta al papel que generalmente le han otorgado a la figura del profesor los expertos. Se podría pensar que esta visión ha perdido vigencia debido a que en la actualidad en las universidades mexi-

canas los métodos docentes están desplazándose hacia enfoques como el constructivismo y las competencias, que consideran al estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje; sin embargo, este giro no resta importancia al papel que se le asigna al profesor. En cierto sentido ocurre lo contrario, las nuevas propuestas suponen que el rol del docente cambió; ahora es planeador, moderador, coordinador, facilitador, mediador y un participante más. Por lo que se necesita un profesor competente en tareas distintas de las tradicionales; las responsabilidades del profesor se amplían en el campo de la planificación de las sesiones, la organización de la enseñanza y la coordinación con otros docentes, pero sigue estando en el corazón del proceso formativo.

De los resultados de la encuesta se puede inferir que las y los docentes han comenzado a hacer suyo, al menos en parte, ese cambio de roles. En particular, un 80% de los encuestados coincide en valorar "alto" o "muy alto" la capacidad de autoformación y autoaprendizaje, un 74% la aptitud del profesor para el trabajo en equipo y un 71.5% la formación pedagógica actualizada del profesor. Sin embargo, como lo muestra la clasificación realizada en la tabla 5.5, de la encuesta se deriva también que los encuestados siguen valorando principalmente las características tradicionalmente asociadas al buen profesor: conocimiento de la materia, capacidad de comunicación y motivación.

Tabla 5.5. Factores determinantes de la calidad de la enseñanza. Efecto atribuido por los docentes

Profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	88.7	4.5	1
Capacidad de comunicación del profesor	84.4	4.4	2
Profesores motivados	80.1	4.3	3
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	79.8	4.2	4
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo	74.0	4.1	10
Formación pedagógica actualizada del profesor	71.5	4.0	12
Dedicación del profesor a la investigación	69.4	3.9	15

Continúa tabla 5.5.

Alumno			
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	78.4	4.2	6
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	76.3	4.1	8
Vocación de los alumnos por los estudios seleccionados	73.7	4.1	11
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	69.6	3.9	14
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad	62.0	3.7	21
Promedio de los factores relacionados con el alumno	71.8	4.0	
Coordinación			
Coordinación entre profesores de una misma materia	75.4	4.1	9
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	66.4	3.9	18
Coordinación entre profesores de distintas materias	65.2	3.8	20
Promedio de los factores relacionados con la coordinación	69.0	3.9	
Institución			
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	78.4	4.2	5
Rigor en la selección del profesorado	77.1	4.1	7
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes	70.1	4.0	13
Acciones formativas orientadas al profesorado	68.0	3.9	16
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión	66.8	3.9	17
Rigor en la selección del alumnado	66.3	3.9	19
Carreras orientadas a la adquisición de competencias	56.0	3.8	22
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (Moodle o similares)	55.0	3.6	23
Promedio de los factores relacionados con la institución	67.2	3.9	
Evaluación de la actividad docente			
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos	53.0	3.5	24
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos	45.1	3.4	25
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por el mismo	43.4	3.3	26
Promedio de los factores relacionados con la evaluación de la actividad docente	47.2	3.4	

* FRA: frecuencia relativa de respuestas "alto" y "muy alto".
Fuente: elaboración propia.

El alumno

Algo que a veces se pierde de vista es que el alumno es un factor trascendental en el proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, es él quien le da sentido. Los profesores encuestados, por sus respuestas, muestran que sí lo tienen presente. En su mayoría interpretan que las condiciones en las que el alumno accede y enfrenta la enseñanza universitaria tienen un efecto notable en el resultado de calidad. En particular, los datos muestran que los profesores están más inclinados a valorar las actitudes de sus estudiantes que los conocimientos que lograron adquirir en los niveles educativos previos. Si los docentes están en lo cierto y estos aspectos son tan relevantes o más que los cognoscitivos en los resultados del aprendizaje, entonces es necesaria una reflexión sobre el modo en que el sistema educativo trabaja ambos aspectos, incluyendo los procesos de selección de aspirantes al nivel superior.

Coordinación

La coordinación de las tareas docentes es un asunto al que no siempre se le ha prestado la suficiente atención, a pesar de que ha sido incluida en la evaluación de los académicos universitarios en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Las instituciones universitarias han comenzado la implantación de los nuevos enfoques de los programas educativos que procuran la adquisición de competencias, por lo que requieren una mayor coordinación del esfuerzo docente. Sin embargo, muchos profesores sólo valoran el trabajo de llegar a acuerdos entre los que imparten una misma materia, pero otros aspectos del ejercicio de la docencia, como la coordinación con los docentes que imparten otras asignaturas de un mismo programa educativo, no es igualmente valorada, lo que pone en evidencia la falta de impulso al trabajo que se requiere.

La coordinación con las etapas formativas preuniversitarias –bachillerato o nivel medio superior– tampoco ocupa un lugar destacado en el orden de prioridades de los docentes como elemento que influya en forma importante en la calidad educativa: un 64% de los encuestados le atribuye un efecto alto, el resto de ellos probablemente estén convencidos de lo señalado en el punto anterior, que importan más las actitudes que los conocimientos adquiridos en los niveles previos.

Institución

Respecto al grupo de factores ligados a la institución universitaria, las respuestas refuerzan la idea de que las y los profesores universitarios interpredan que la calidad de la enseñanza está vinculada principalmente a ellos mismos, así como a sus capacidades y actitudes. Obsérvese que de todos los factores institucionales propuestos en la encuesta, los considerados importantes por un mayor número de docentes son los que sirven para garantizar que este colectivo cumple con unos requisitos mínimos (rigor en la selección del profesor, 77%), o bien con las acciones que la universidad emprende para que ocurra así: servicios de apoyo a la docencia (78%), el compromiso institucional para la renovación de los métodos docentes (70%) o las acciones formativas del profesorado, que recibe un 68% de respuestas favorables.

En el orden de importancia de las y los docentes, tras esas acciones institucionales dirigidas a mejorar la calidad de los docentes o de sus aptitudes se tiene a los factores ligados a los procesos administrativos y organizativos; la agilidad y transparencia son valoradas favorablemente por un 66% de los entrevistados.

Dentro de este grupo, los dos menos valorados, que se encuentran además entre los cinco menos valorados, son la enseñanza por competencias y la utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia. Este resultado es de resaltar si se considera que se trata de dos temas estrella, que han ocupado buena parte del espacio en los congresos y las investigaciones sobre educación y en las políticas públicas y los programas y acciones de las universidades del país, así como de otras muchas del mundo, en la última década. El hecho de que su influencia en la calidad de la enseñanza no haya sido reconocida por casi la mitad de los profesores encuestados no justifica que se eliminen los medios para el desarrollo de estos programas e instrumentos, pero quizá indica cierta resistencia al cambio por parte de quienes son docentes, o bien que buena parte de éstos considera que hay modos más eficaces de mejorar la calidad de la enseñanza.

Las diferencias entre las propuestas oficiales y las opiniones de los docentes se aprecian también en que, a pesar de que la mayoría de los docentes acogen favorablemente la renovación de los métodos, sugiere que sólo una minoría considera que la enseñanza por competencias es el mejor camino para la mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida por las universidades.

La evaluación de la actividad docente

Los tres ítems referentes al tema de la evaluación de la actividad docente son los menos valorados por las y los profesores encuestados de todo el conjunto de factores propuestos en la encuesta, lo cual indica que quienes son docentes no ven la utilidad o la repercusión positiva de esa evaluación en la calidad educativa, con independencia del modo que se emplee para ello. Lo que lleva a pensar que, por una parte, los resultados de dicha evaluación no se reflejan en acciones de mejora, o bien, por otra, cierta resistencia a ser sujetos a escrutinio.

Las condiciones para la calidad en la universidad en México

En el cuestionario empleado, el capítulo relativo a la importancia de la calidad educativa incluye 26 factores, mientras que el de la presencia sólo 22 (véase anexo), por lo que en la tabla 5.6 el número de factores que contiene es menor que en la tabla 5.5 (sobre importancia relativa de los factores). Los cuatro restantes son factores sobre los que se ha considerado que la opinión del docente no resulta pertinente, bien porque es razonable pensar que no cuenta con la información que le permitiría formarse una opinión (por ejemplo, sobre la vocación de los estudiantes por los estudios seleccionados), bien porque la respuesta podría resultar sesgada; por ejemplo, cuando se pregunta al docente por el nivel de conocimientos que poseen sus colegas sobre las asignaturas que imparten.

Un primer dato que llama la atención es que los valores del indicador FRA de la tabla 5.6 son visiblemente más bajos en general que los que se obtuvieron cuando se solicitó la opinión de los docentes sobre el efecto de los factores que se presentan en la tabla 5.5. En general, se puede decir que la tabla presenta un panorama penoso en el que el factor concerniente a la evaluación de la actividad docente a través de las encuestas de opinión de los alumnos es el más elevado y sólo alcanza el 50%, en tanto que el resto de los factores se sitúa por debajo de este nivel de presencia en la percepción de los docentes.

Estos datos se pueden interpretar como la evidencia de que entre el profesorado del nivel licenciatura existe un sentimiento de frustración con respecto

a las condiciones en las que lleva a cabo su labor. En efecto, las respuestas de los docentes dan a entender su insatisfacción por el hecho de que consideran que los aspectos que valoran como importantes para asegurar la calidad de la enseñanza universitaria no se hallan presentes en sus respectivas universidades. La ilustración 5.7 refleja si existe concordancia entre la importancia atribuida por las y los docentes a cada uno de los factores y la presencia que éstos tienen en su institución. Vemos que muestra con nitidez la magnitud del fenómeno de frustración mencionado. De los 22 factores en los que la comparación es posible, tan sólo en uno, el indicador de la presencia, supera al de importancia atribuida (y por lo tanto se sitúa por encima de la bisectriz). En el resto siempre la importancia atribuida al factor que consideran influye en la calidad educativa se ve acompañada de una menor presencia en la institución; para algunos de los factores la diferencia es muy notable, y lo más serio es que las mayores diferencias se encuentran precisamente en factores que las y los docentes han calificado como importantes (ilustración 5.8).

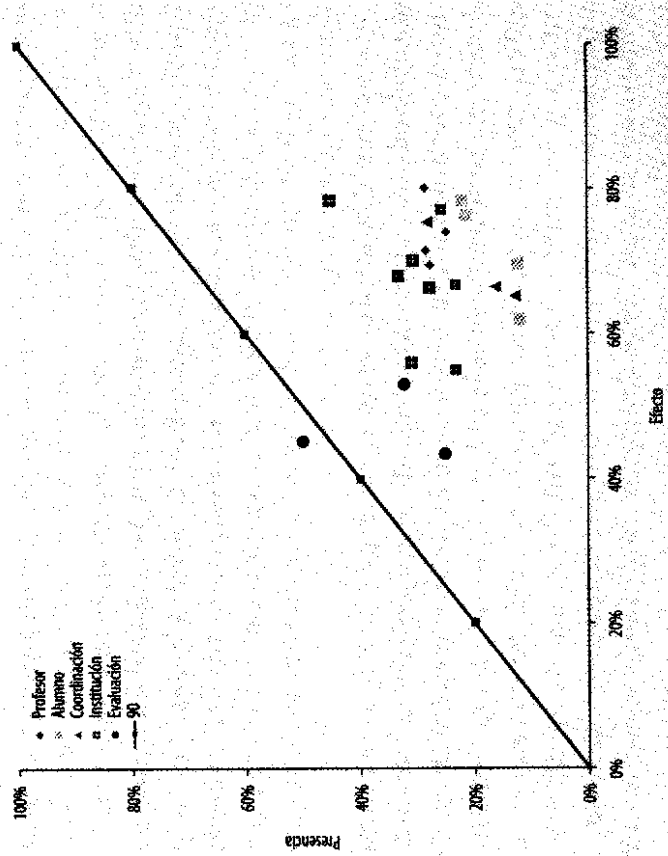
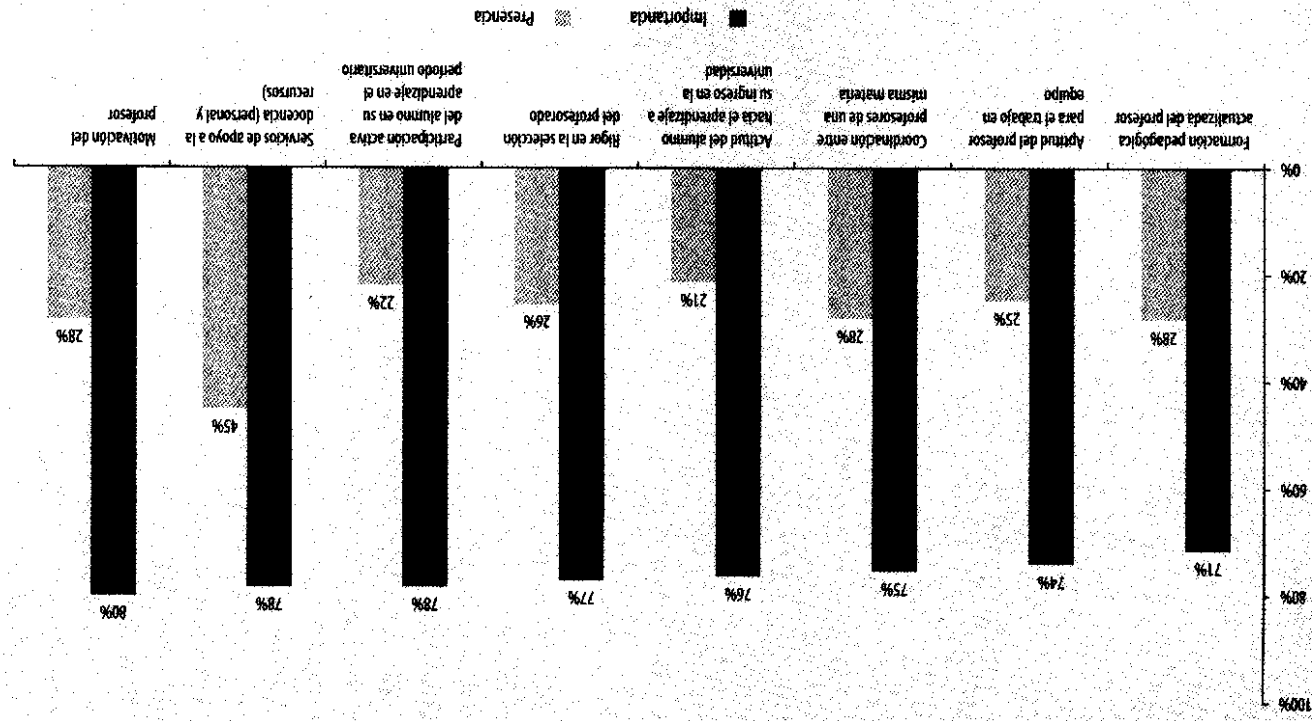


Ilustración 5.7. Presencia percibida vs. efecto atribuido a 22 factores de calidad
Fuente: Elaboración propia.

© Universidad de Guadalajara



© Universidad de Guadalajara

Ilustración 5.8. Importancia atribuida y presencia percibida de los ocho factores con mayor efecto en la calidad de los encuestados
Nota: obsérvese que en este gráfico no se incluyen ítems del top ten de importancia sobre cuya presencia no se solicitaba valoración.
Fuente: elaboración propia.

Más aún, en algunas categorías se percibe incluso una relación no tan deseada a ojos de los docentes. Los factores que impactan la calidad educativa y que están más presentes en la institución resultan ser los menos importantes desde la percepción de quienes son docentes; así ocurre, por ejemplo, en la evaluación de docentes en sus varias modalidades o en el impulso de plataformas como Moodle. Y, por otro lado, factores cuya importancia ha sido reconocida por un mayor número de docentes, como los servicios de apoyo a la docencia, alcanzan valores modestos en el indicador de presencia en la institución. Si se acepta que la percepción de los docentes de la presencia de ciertos factores que mejoran la calidad educativa es un reflejo fiel de los aspectos en que los gestores de las institución universitaria están desarrollando programas de impulso a la mejora, entonces los resultados son la evidencia de que los docentes no están conformes con las prioridades establecidas por los gestores, ni con el modo en que reparten los escasos recursos que pueden emplearse para lograr mayor calidad de la enseñanza universitaria.

Constatada la percepción generalizada de insatisfacción de quienes son docentes respecto a las condiciones en que tiene lugar la enseñanza universitaria, conviene detenerse en la descripción de la realidad que esta percepción contiene.

El menor índice de satisfacción de los docentes se encuentra en los factores relacionados con la formación previa del alumnado y con la coordinación. Tan sólo un 11.8% de los encuestados considera que sus alumnos tienen una base de conocimientos adecuada para emprender la enseñanza universitaria, y solamente un 12.2% atribuye a sus estudiantes la capacidad de aprender de manera autónoma. En general, se puede decir que la percepción que las y los docentes tienen de sus estudiantes es mala, lo mismo que la de la coordinación entre profesores de distintas materias o con los estudios preuniversitarios, aspectos que sin duda están influyendo en las condiciones en las que los estudiantes acceden a la universidad.

En el extremo opuesto, un factor presente, a juicio de la mayoría de los docentes consultados, es la evaluación a través de encuestas de opinión a los alumnos. Sin embargo, este factor es uno de los que consideran tiene menor efecto en la mejora de la calidad de la enseñanza. Lo mismo ocurre con otros factores, como la dedicación del profesor a la investigación o el uso de plataformas tecnológicas. Los encuestados discrepan con respecto a

la importancia que se les ha atribuido a las plataformas tecnológicas como mecanismo facilitador del cambio en las metodologías docentes: para la mayoría de las y los profesores el uso de esta nueva tecnología no garantiza la mejora de la calidad, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para introducir o ampliar su uso.

Para finalizar, podemos apreciar dos situaciones diferentes en la observación de los cinco mejores resultados. Por un lado están los factores que se perciben como bastante presentes pero no tienen un impacto relativamente alto en la calidad; por otro, los que se considera tienen un impacto comparativamente alto y que se encuentran relativamente presentes. Los primeros son más abundantes que los segundos; en esta situación se encuentran la evaluación de la actividad docente mediante encuestas a los alumnos, que ocupa la primera posición en el *ranking* de presencia. En el segundo grupo, el de las buenas noticias, se encuentran los servicios de apoyo a la docencia y la formación del profesorado.

Tabla 5.6. Presencia percibida de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en las universidades mexicanas

Profesor			
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo	24.7	3.0	14
Dedicación del profesor a la investigación	27.6	3.0	11
Formación pedagógica actualizada del profesor	28.3	3.1	8
Profesores motivados	28.5	3.1	7
Calidad percibida de la enseñanza en la universidad			
Alumno			
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	21.3	2.9	18
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	12.2	2.5	21
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad	11.8	2.7	22
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el periodo universitario	22.0	2.9	17

Tabla 5.6.

Coordinación			
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	16.1	2.8	19
Coordinación entre profesores de distintas materias	12.7	2.5	20
Coordinación entre profesores de una misma materia	28.1	3.0	9
<i>Promedio de los factores relacionados con la coordinación</i>			
	19.0	2.8	
Institución			
Acciones formativas orientadas al profesorado	33.2	3.1	3
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión	23.1	2.8	16
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes	30.6	3.1	6
Rigor en la selección del alumnado	27.7	2.9	10
Rigor en la selección del profesorado	25.6	2.9	12
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	45.2	3.4	2
Carreras orientadas a la adquisición de competencias	30.8	3.2	5
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (Moodle o similares)	23.1	2.9	15
<i>Promedio de los factores relacionados con la institución</i>			
	30.9	3.0	
Evaluación de la actividad docente			
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos	25.1	2.8	13
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de autoinformes elaborados por el mismo	32.2	3.0	4
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos	50.0	3.5	1
<i>Promedio de los factores relacionados con la evaluación de la actividad docente</i>			
	35.7	3.1	

* FRA: frecuencia relativa de respuestas "alto" y "muy alto".

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Como la principal y más significativa conclusión de los resultados obtenidos en la encuesta relativa al concepto de calidad de la educación superior, la mayoría de los docentes reconoce que ésta debe interpretarse asociada al objetivo último de la educación: la transformación del estudiante.

En términos de la dimensión tradición-modernidad, quienes son docentes de licenciatura se inclinan, en términos generales, por las definiciones modernas de calidad, más si estas definiciones emplean como referente criterios establecidos en el interior de la institución universitaria y teniendo presente la finalidad última: la formación del estudiante. Las y los docentes se sienten más alejados de concepciones de calidad expresadas en términos de eficiencia o vinculadas a intereses y criterios ajenos a la institución universitaria.

En la comparación de las conceptualizaciones e identificaciones de las y los docentes y las que se atribuyen a sus respectivas universidades se perciben claras diferencias. De las respuestas de quienes fueron encuestados se puede inferir la existencia de un conflicto latente en la comunidad universitaria. En efecto, las y los docentes interpretan que sus universidades no actúan conforme a la concepción de calidad que ellos respaldan y, por lo tanto, es difícil que valoren positivamente las acciones y políticas de sus órganos de gobierno y de sus gestores.

En lo que atañe a los factores considerados determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria resalta, en primer lugar, que quienes son docentes vinculan la calidad fundamentalmente con las condiciones y características que poseen como docentes o las acciones de apoyo y formación a su acción docente, y dejan en segundo término al otro actor importante: los alumnos. A los demás factores que influyen en la mejora de la calidad educativa las y los docentes les otorgan un papel menor.

Por el contrario, quienes realizan docencia de pregrado exponen, a través de sus respuestas, sus dudas con respecto a algunas de las propuestas más presentes en el discurso actual sobre la necesidad de introducción de la gestión de la calidad en las instituciones universitarias. En particular, muy pocos docentes interpretan que los expedientes de evaluación de la labor del profesorado, la enseñanza orientada al desarrollo de competencias o el uso intensivo de las TIC contribuyan a una mejora significativa en la calidad.

Otra percepción de las y los docentes que, aunque intuitiva, no se había constatado es la de que en la universidad no se dan las condiciones que asegurarían una enseñanza de calidad. En particular, el colectivo de profesores universitarios valora negativamente las condiciones en las que los estudiantes acceden a la enseñanza universitaria, de lo que se infiere su preocupación de que las carencias con que los estudiantes llegan a la universidad comprometan los resultados de la calidad de la educación que ésta les proporciona.

Para finalizar, las respuestas de quienes fueron encuestados dejan la sensación general de que quienes son docentes universitarios de licenciatura o pregrado no comparten las prioridades que las políticas públicas para la educación superior, las autoridades o los órganos gestores de las universidades expresan en sus discursos, políticas y acciones.

La evaluación de la docencia o la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria son destacadas por algunos docentes pero, en general, la importancia que se otorga a estos aspectos para impulsar una mejor calidad educativa es secundaria y no se corresponde con la cantidad de recursos financieros, materiales y humanos que está consumiendo en los últimos tiempos.

Esta falta de coincidencia, unida a la comentada brecha entre las concepciones de calidad de docentes e instituciones, revela un conflicto latente que no constituye el contexto ideal para que concluya con éxito la política de mejora de la calidad que se está llevando a cabo en México.

Marta Barandiaran
Miren Barrenetxea
Antonio Cardona
Juan José Mijangos
Jon Olaskoaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

6. Argentina, España y México: ¿se entiende igual la mejora de la calidad universitaria? Un análisis comparado