Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio

Magdalena Fresán Orozco*
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México.
* Rectora de la UAM, Unidad Cuajimalpa. Correo electrónico: mfresan@correo.cua.uam.mx

Resumen

El presente trabajo describe algunas de las políticas que impulsaron los procesos de evaluación en el último sexenio y arriba a la conclusión de que las universidades públicas participaron en un proceso de aprendizaje que posiblemente hoy les permite planear con mayor rigor sus actividades y poner especial atención en indicadores de desempeño. Se señala, sin embargo, la necesidad de dar seguimiento a su evolución para observar si este aprendizaje se traduce en una nueva cultura de planeación y evaluación o simplemente en una mayor capacidad de adaptación a las políticas educativas. Se reflexiona sobre la necesidad de un salto significativo en la concepción de la calidad dado que la creación no regulada de nuevas instituciones, el aumento de la demanda formativa a través de la educación a distancia, la obligada transformación que enfrentarán las instituciones de educación superior como consecuencia del recambio generacional de su planta académica y la incorporación cada vez más intensa de las tecnologías de información y comunicación (TIC´s) auguran la obsolescencia de muchas de las actuales prácticas para la evaluación de la calidad.

Palabras clave:

Calidad
Internacionalización
Educación virtual
Formación docente

Abstract

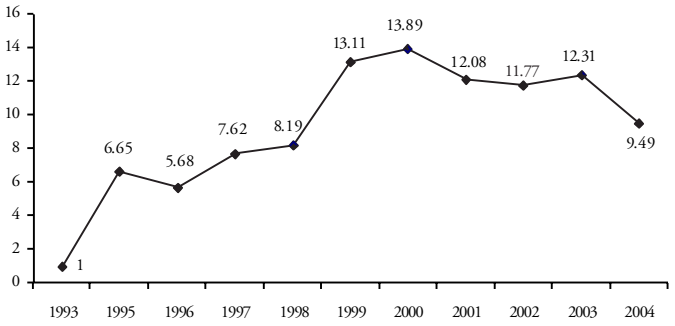
This article describes some of the policies underlying evaluation processes in the latest government administration, concluding that public universities participated in a learning process that may improve their planning processes, with special emphasis on performance indicators. The author also indicates the need to follow up these changes to observe whether lessons learned will translate into a new culture of planning and evaluation or merely increase capacity to adapt to education policies. The need for a significant leap forward in the concept of quality is proposed. Many current quality evaluation practices face obsolescence, given the unregulated creation of new schools, an increase in demand for distance learning, the transformation forced on post-secondary educational institutes by aging of their faculty and the ever-intensifying increase in information and communication technology.

Keywords:

Quality

Durante la última década del siglo pasado, la calidad fue uno de los temas más relevantes en la agenda de la educación superior. En nuestro país se desplegaron innumerables esfuerzos para avanzar en la evaluación de las universidades. En el curso de esos años se fortaleció la exigencia de rendición de cuentas a las universidades públicas en tanto instituciones que reciben recursos gubernamentales para el cumplimiento de su misión. Durante ese periodo, la matrícula de educación superior tuvo un crecimiento similar al observado entre 1980 y 1990, pero significativamente menor al observado en las décadas precedentes.[1] La gráfica 1 muestra el crecimiento porcentual anual de la matrícula de este nivel educativo de 1993 a 2004.

Gráfica 1.
Crecimiento porcentual de la matrícula de educación superior respecto al año anterior



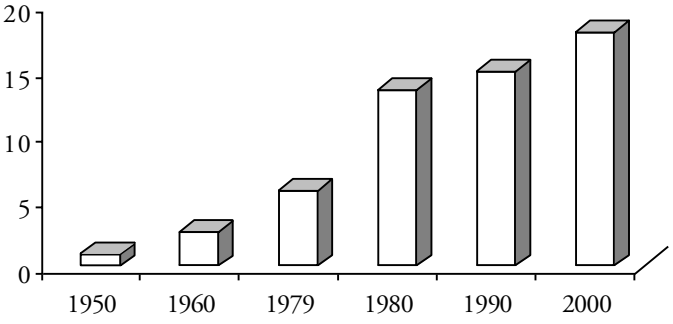
Fuente: Anuarios Anuies.

En 1950, la cobertura del grupo etario ubicado entre los 20 y 24 años era menor a 1%; en 1960 alcanzó el 2.7%, y en 1970 el 5.8%. En 1985, después del periodo de expansión acelerada, llegó a 13.6%. En 1990, como consecuencia de la desaceleración del crecimiento de la matrícula, la cobertura alcanzó el 15% y al terminar el siglo XX la tasa (sin incluir la educación normal) llegó al 18% (Gráfica 2).

Durante el proceso de masificación, el control de la calidad de la educación fue muy precario, a pesar de las evidencias de un abatimiento progresivo de la eficiencia terminal a medida que aumentaba la matrícula de primer ingreso. Las investigaciones en torno a este proceso coinciden en señalar que la tasa de egreso de las instituciones de enseñanza superior tuvo, al final de los años setenta, su nivel más bajo de la segunda mitad del siglo XX. Esta tendencia negativa

[1] Entre 1950 y 1960 creció 230%, en la década siguiente se expandió un 300% y entre 1970 y 1980 creció el 350%. Entre 1980 y 1990 y entre 1991 y el año 2000 se pasó de 1,091,324 a 1,585,408 (45.3%). Fuente: Anuarios Anuies.

Gráfica 2.
Cobertura del Sistema de Educación Superior 1950-2000



Fuente: Anuarios Anuies.

se estabilizó en la década del ochenta, es decir, al mismo tiempo que se frenó la expansión cuantitativa de la institución. Poco a poco se hizo evidente una preocupación sistemática por la calidad de la educación que desembocó en una etapa caracterizada inicialmente por una aceptación gradual de la necesidad de la evaluación para mejorar la calidad en este nivel educativo y, posteriormente, por la realización de diversos tipos de evaluación (autoevaluación institucional, evaluación externa de programas de carácter diagnóstico y acreditación) (Fresán, 2000).

Al iniciar el siglo XXI, las políticas educativas impulsaron programas para la obtención de recursos adicionales al presupuesto ordinario que conjugaron la planeación y evaluación de las actividades universitarias. Uno de estos programas es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual impactó a las instituciones educativas —a pesar de las resistencias iniciales—, al enfrentarlas a indicadores de evaluación y parámetros de logro nunca antes exigidos (capacidad académica, competitividad académica, entre otros).[2] Estos nuevos indicadores enfatizaron la necesidad de atender diversos factores asociados frecuentemente a la calidad, como

[2] La capacidad académica es una categoría de solidez institucional propuesta en los PIFI como indicador de la fortaleza de la planta académica y de los cuerpos académicos de una institución o de alguna de sus divisiones académicas o facultades mismo que es directamente proporcional al número de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con perfil deseable, al número de cuerpos académicos consolidados y a la proporción de sus PTC que pertenecen al SNI o al SNC.
La competitividad (rendimiento) académica de una DES tiene que ver con los resultados obtenidos por la institución. Una aproximación a la medida de competitividad (rendimiento) académica de una institución o de alguna de sus divisiones académicas o facultades es la proporción de programas acreditados por organismos reconocidos o por una instancia prestigiada de evaluación externa como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en México. Otros indicadores asociados a la competitividad usados en este proceso de evaluación fueron: tasa de retención entre el primero y segundo año de las licenciaturas, eficiencia terminal por cohorte, la proporción de la matrícula total en programas de calidad (acreditados) y la proporción de titulados egresados que obtienen empleo en los primeros seis meses después de su egreso.

los niveles de habilitación del personal académico, su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), la proporción de programas acreditados y la retención de los estudiantes durante los primeros años de los estudios universitarios. Este programa, operado en México durante el sexenio 2000-2006, permitió a la mayoría de las instituciones públicas allegarse recursos frescos para superar problemas añejos de infraestructura y organización académica. De los resultados observables en el fortalecimiento de las universidades mexicanas, el incremento en los niveles de habilitación de la planta académica, el número de programas acreditados en este lapso (1,465) y el número de estudiantes inscritos en programas de calidad (75%), se puede derivar que durante los últimos seis años las instituciones participaron en un proceso de aprendizaje que hoy les permite planear con mayor rigor sus actividades y poner especial atención en indicadores de desempeño. Sin embargo, será conveniente dar seguimiento a la evolución de las instituciones de educación superior para observar si este aprendizaje cimentó una nueva cultura de planeación y evaluación o simplemente propició una mayor capacidad de adaptación y asunción acrítica de las políticas educativas.

Como suele suceder en nuestro país, el inicio de una nueva administración (2006) generó grandes expectativas acerca de las nuevas políticas educativas y la permanencia de este programa. En los primeros meses de 2007, se emitió la convocatoria para participar otra vez en los PIFI, señal que tranquilizó a los directivos de las instituciones de educación superior sobre la posibilidad de acceder nuevamente a recursos extraordinarios. A la fecha, aún no se difunde el Programa Nacional de Educación para vislumbrar la continuidad o discontinuidad de la política educativa basada en la evaluación y, en particular, la permanencia de los PIFI bajo la misma u otra modalidad.

A la luz de esta intensa experiencia en materia de evaluación de la educación superior, sería conveniente abrir espacios de reflexión para capitalizarla "teóricamente". Ello contribuiría a construir consensos, por un lado, sobre el significado del concepto de calidad, siempre anclado en las expectativas concretas de los distintos grupos de interés y, por otro, a generar estrategias de medición y baterías de indicadores que reflejen más adecuadamente los perfiles de desempeño de las instituciones universitarias, sus funciones, sus programas académicos y sus actores (Hernández, 1998).

No obstante, es pertinente recordar que existen evidencias de que los procesos de autoevaluación y de aseguramiento de la calidad establecidos autónomamente por las instituciones tienen mayores posibilidades de incidir en la cultura institucional y en la calidad de las IES, que la evaluación externa, ya que el clima de autonomía logra influir en la actitud de los docentes ante el proceso formativo y en su participación en los procesos de decisión para mejorar la calidad, lo que no ocurre cuando se participa en la preparación de la información para someter un programa o una institución al examen externo (Brennan y Shah, 2000).

Por otra parte, la utilización de un modelo universal de planeación y evaluación tiene el riesgo de estandarizar los mecanismos de respuesta de las instituciones, pero tiene un impacto menor en la mejora de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y, sobre todo, puede distorsionar los modelos educativos decididos por las instituciones (Wahlen, 2004).

Adicionalmente, en los próximos años es previsible que la preocupación por la calidad deba dar un salto significativo. La creación no regulada de nuevas instituciones, el espectacular aumento de la demanda formativa a través de la educación a distancia, la obligada transformación que enfrentarán las instituciones de educación superior como consecuencia del recambio generacional de su planta académica y la incorporación cada vez más intensa de las tecnologías de información y comunicación (TIC´s) auguran la obsolescencia de muchas de las actuales prácticas para la evaluación de la calidad.

La calidad en el siglo XXI

La discusión sobre la calidad volverá a estar en el centro de la agenda educativa durante las primeras décadas de este siglo; sin embargo, la reflexión sobre el concepto de calidad en un entorno caracterizado por la globalización y la desaparición de las fronteras para permitir el tránsito de recursos económicos, materiales y de servicios exige la consideración de nuevos elementos y nuevas circunstancias. No podemos perder de vista que el contexto económico, social y político determina las orientaciones que prevalecen en el sistema educativo, un sistema que en nuestro país dista mucho de responder a las condiciones actuales. La cobertura en la educación básica en México es, en teoría, universal, pero en la práctica el acceso de los niños a escuelas que cuenten con infraestructura física y humana adecuadas para el proceso educativo es totalmente desigual. Aún en muchos ámbitos del territorio nacional existen escuelas integrales (aulas donde convergen niños de todas las edades y grados) que son atendidos por un solo profesor.

La educación secundaria constituye un *hoyo negro* dentro del sistema educativo. Su escasa calidad ha quedado expuesta por los exámenes internacionales (PISA) y los exámenes nacionales de ingreso a la educación media superior (COMIPEMS).[3] El nivel medio superior fue hasta hace pocos años *tierra de nadie* en cuanto a las actividades de coordinación y regulación del sistema educativo, en tanto las instituciones dedicadas a

[3] Ello independientemente de las críticas externadas por expertos en el tema sobre la desconsideración de las diferencias de origen de los sujetos, tales como su capital cultural y sus condiciones socioeconómicas en las pruebas estandarizadas.

la educación terciaria han sido exigidas compulsivamente a cumplir criterios de cobertura, equidad y calidad.

El discurso y el hacer asociados a la calidad se han centrado en la evaluación; no obstante, en el ámbito de la educación superior un problema evidente en los procesos de evaluación de programas e instituciones educativas ha sido la desconsideración de los perfiles institucionales y la demanda del cumplimiento de indicadores de desempeño similares a instituciones totalmente heterogéneas. Los diferentes patrones de evolución institucional son una consecuencia de esta presión selectiva. Algunas instituciones han evolucionado positivamente en todos los ámbitos de su quehacer y han fortalecido su infraestructura, en tanto otras se han insertado en un proceso de mimetización con establecimientos educativos asumidos como modelo y se encuentran en situaciones críticas de desdibujamiento de su identidad institucional.

Ante este panorama, al hablar de calidad es necesario diferenciar al menos dos niveles. Uno macro, referido al sistema educativo, y otro micro, relativo al nivel institucional. Inés Aguerrondo (2003) afirma que, en términos generales, un criterio para definir, en el nivel macro, la calidad de un sistema educativo es su capacidad de alimentar al sistema cultural con los valores que éste reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social. El sistema político, por su parte, demanda valores y comportamientos específicos que la escuela debe transmitir y una sociedad democrática y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que la hagan posible. ¿Se puede afirmar que en nuestro país la educación básica y media cumplen con su parte en este cometido? La búsqueda de la calidad en el siglo XXI deberá considerar las diferencias entre niveles e instituciones más allá de las posibilidades de lograr la integración de un sistema educativo nacional.

Cabría preguntarse si es posible esperar que las universidades tengan la capacidad de lograr los perfiles de egreso planteados en sus planes y programas de estudio a la luz de las deficiencias y rezagos que el sistema educativo básico y medio les ha dejado en cuanto a la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita, el trabajo en equipo y la realización de las operaciones elementales del pensamiento lógico. Las respuestas a estas interrogantes dibujan un escenario pesimista para el futuro de la educación en nuestro país, dado que las deficiencias formativas constituyen una característica subyacente a lo largo de todos los niveles educativos.

En el ámbito de la educación superior, la búsqueda de la calidad deberá considerar que las universidades actuales han crecido, se han diferenciado y especializado vertiginosamente en las últimas décadas. Muchas instituciones universitarias públicas se han constituido como espacios del conocimiento, del rigor, del método y la disciplina (Vázquez, 1997). Sin embargo, el surgimiento de nuevos espacios formativos y los efectos de la industria cultural sobre los actores del proceso educativo están generando escenarios inéditos en el ámbito de la educación superior.

La incorporación de las TIC´s cambió radicalmente la actitud de los estudiantes ante el llamado rigor académico. Las universidades no han profundizado en el análisis de las nuevas formas de percibir el espacio y el tiempo por parte de las recientes generaciones constituidas por jóvenes socializados en maneras innovadoras de acceder y manejar la información y crecidos en un entorno caracterizado por la incertidumbre en los planos económico, político, social y laboral. Tampoco parece preocuparse por los nacientes mecanismos de producción y apropiación del conocimiento. Estos fenómenos transformarán radicalmente el modelo actual de Universidad. Revivir una organización universitaria que constituya un contrapeso de los poderes invasores de la democracia y la cultura sólo será posible si las universidades se imponen la doble tarea de la producción de conocimientos y el examen crítico de las condiciones sociales del empleo de tales conocimientos (Touraine,1973).

Por otra parte, en el ámbito de la evaluación de programas e instituciones se han desarrollado perspectivas diferentes de las cuales derivan sistemas de indicadores que se han asumido paulatinamente como válidos por los actores y los establecimientos educativos. Diferentes actores han profundizado sobre las necesidades de transformación de las universidades para asegurar la calidad del proceso formativo en el contexto actual, caracterizado por un sistema económico que reclama la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. La transición de la enseñanza al aprendizaje, la constatación del logro de los perfiles de egreso, la idoneidad de los procesos de evaluación de los aprendizajes, el énfasis en la preparación pedagógica de los docentes y la existencia de un clima institucional que promueva la responsabilidad colectiva en el logro de los indicadores institucionales han sido consideradas por algunos autores como evidencias de calidad (Harvey y Newton, 2004).

La consideración de las expectativas de los estudiantes, la adecuación de los recursos para apoyar el proceso formativo y la promoción del trabajo de colectivos de profesores en el desarrollo de los programas, la actualización constante del currículo con base en la filosofía de los modelos educativos y el establecimiento de procesos internos de monitoreo de la calidad pueden tener también, a juicio de otros especialistas, un impacto significativo en la mejora de los programas (Horsburgh,1999). Los sistemas de evaluación apoyan este tipo de comportamientos mediante sistemas de reconocimiento que se traducen en la obtención de recursos extraordinarios.

La lucha por la calidad en un sistema en el que se desdibujan las instituciones de educación superior como consecuencia de la aparición de nuevos actores en el proceso

de formación de los profesionales (universidades empresariales o virtuales) y las transformaciones observables en las nuevas generaciones de estudiantes hace evidente la falta de criterios e indicadores para valorar la calidad de las actividades universitarias en el nuevo contexto. En otras palabras, después de un largo proceso de aprendizaje, las IES asumieron la importancia de evaluar la calidad de los programas e instituciones tradicionales y aproximaron consensos en cuanto a criterios e indicadores para este efecto, pero la inminencia de las transformaciones de la realidad educativa reclaman nuevas construcciones teóricas y metodológicas para asegurar la calidad de procesos formativos inéditos.

A continuación profundizaremos en algunos de los desafíos que seguramente inducirán la transformación de las universidades para lograr la mejora de su calidad en el siglo XXI: la internacionalización de la educación superior, la calidad de los programas virtuales y la calidad de la planta académica en los escenarios previsibles.

Calidad e internacionalización

La apertura de las fronteras en todos los ámbitos de la actividad humana como consecuencia de la globalización también ha puesto sobre la mesa el problema de la calidad de la enseñanza y su reconocimiento entre las naciones. La dificultad para determinar equivalencias entre planes y programas de estudio hace casi imposible establecer normas comunes de carácter internacional. Por consiguiente, es complejo fundamentar procesos de reconocimiento de programas e instituciones entre países distintos. El proceso de Bologna ha encontrado como vías para avanzar en este ámbito: la cooperación entre los sistemas nacionales de control de calidad, la homologación de niveles educativos y la instrumentación de mecanismos de transferencia de créditos. Esta decisión parte de la premisa de que la responsabilidad pública de cualquier sistema educativo tiene un carácter nacional y, por tanto, los sistemas de evaluación y acreditación de carácter oficial o reconocidos oficialmente constituyen los interlocutores válidos en el proceso de concertación de la Comunidad Económica Europea (CEE) en el espacio de la educación terciaria.

Actualmente se trabaja en la integración de un conjunto de criterios transparentes y convenidos en el espacio común europeo. Esta segunda parte del proceso ha sido mucho más compleja que la primera. No obstante, según Bergan (2004), para consolidar el sistema europeo de educación superior aún se requieren políticas que consideren dimensiones tales como la formación para el mercado de trabajo, la preparación para la vida de ciudadanos activos en una sociedad democrática, el desarrollo personal y la actualización sistemática de bases avanzadas de conocimientos. De tal manera que la posibilidad de estudiar dependa de la aptitud de cada uno y no de su lugar de nacimiento, su situación económica y social, su origen étnico, religioso y lingüístico y para que los profesores, estudiantes y egresados puedan moverse en el espacio europeo y en el resto del mundo. Obviamente, el cumplimiento de estos objetivos requiere de indicadores distintos a los que actualmente se utilizan para valorar las actividades formativas.

El desarrollo de competencias, entendidas como capacidades para usar el saber (contenidos científicos) articuladas con el saber hacer, el saber valorar para tomar decisiones en situaciones concretas o inciertas, es una de las vertientes más socorridas en el ámbito de la evaluación de la calidad de la formación universitaria en el inicio del siglo XXI y ha sido también el punto de encuentro para la homologación de las formaciones profesionales entre países. Uno de los ejemplos del avance de esta perspectiva es el proyecto *Tuning* que inicialmente se estableció en Europa y permitió la convergencia de 175 universidades entre 2001 y 2004. Posteriormente, se inició su instrumentación en América Latina con la idea de lograr entre otros, los siguientes objetivos:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de *competencias genéricas y relativas a cada área de estudios***,** incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

Desde esta perspectiva, se exige a la Universidad una contribución eficiente al progreso de la sociedad posindustrial, formando a los profesionales en las competencias que requiere el mercado laboral. Identificar la información necesaria, suficiente e idónea, así como aplicarla eficientemente para la resolución de problemas en un contexto cambiante parece ser la principal demanda a la formación universitaria.

El informe final del Proyecto *Alfa Tuning* para América Latina(2007) afirma en el capítulo 3. *Competencias Genéricas,* lo siguiente:

> Las universidades han de formar a sus alumnos dentro de una perspectiva en la que el aprendizaje sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía. Las universidades deben ser cada vez más conscientes de que su misión está en permanente transformación, su

> visión en constante efervescencia, y que su liderazgo en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento requiere de una sensibilidad hacia los cambios sociales. Para ello, se vuelve imprescindible el contacto y el intercambio regular de las opiniones con otros actores interesados del mundo académico como de otros sectores, tales como empresarios, referentes de la sociedad civil y gobiernos. La educación induce a la sociedad a progresar, pero al mismo tiempo tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando estrategias que se adecúen a los programas de estudio que formarán los futuros profesionales y ciudadanos.

Como puede inferirse de esta declaración, la formación demandada a las universidades exige un vínculo estrecho entre la formación en el aula y los espacios laborales, un mayor énfasis en la capacidad de aprender que en la asimilación de conocimientos y la extrapolación de criterios y procesos de evaluación desde los mercados laborales. Nuevamente los criterios de calidad provienen del exterior, pero ahora no son las políticas educativas ni las opiniones de pares quienes imponen los indicadores o los sistemas de evaluación a las instituciones educativas. La lógica del sector productivo y de los sistemas de producción irrumpe en el espacio universitario para definir su quehacer.

Para Tedesco (1997), el papel de la escuela, en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, se definirá por su capacidad para preparar en el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este escenario, sólo los proyectos formativos orientados a privilegiar los intercambios de conocimiento y el diálogo directo por encima de los instrumentos técnicos podrán lograr que éstos sean exclusivamente instrumentos y no fines en sí mismos, y podrán así ofrecer una educación de calidad.

Calidad y educación virtual

La idea de que toda organización en la sociedad posmoderna debe contar con procesos que orienten su quehacer cotidiano hacia la calidad ha impulsado a muchos organismos a la búsqueda de criterios e indicadores para evaluar la educación no presencial, particularmente la educación virtual. El entorno virtual, conceptualizado como el soporte tecnológico que hace posible la existencia de la interacción virtual por medios telemáticos, tiene como objetivo enmarcar las condiciones bajo las cuales se llevan a cabo las acciones de enseñanza y aprendizaje virtual. En este siglo, *los docentes deben ser competentes para usar las tecnologías de la información y la comunicación y no sólo renovar constantemente sus saberes.*

Según Barberá (2001), el núcleo de calidad debe situarse en tres tipos de interacciones dinámicas e interdependientes: *a)* entre materiales, estudiantes-profesor; *b)* entre estudiantes y profesor, y *c)* entre los propios estudiantes. Necesariamente, a ellos habría que agregar el impacto de estas interacciones en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Aún no existe un sistema aceptado de criterios e indicadores para la evaluación de la educación virtual. Es de suponer que hay una coincidencia en cuanto a la necesidad de considerar la calidad de los materiales y la calidad de los contenidos. No obstante, estos criterios son aplicables a cualquier programa formativo de educación virtual que pueda impartirse por escuelas, empresas o proveedores de servicios diversos. Quizá una de las revisiones más amplias a este respecto pueda encontrarse en el ensayo de Albert Sangra, *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior* (2001), a partir del cual se rescatan los indicadores que parecen más apropiados para constatar la calidad de este sistema educativo. Cabe señalar que la enumeración de indicadores es de cualquier manera insuficiente, ya que la forma de medirlos es todavía una asignatura pendiente en el ámbito de la educación virtual.

Para evaluar la Universidad virtual serán necesarios indicadores inherentes a la educación terciaria, tales como la pertinencia de la oferta formativa y de las actividades de formación en relación con las necesidades sociales y al mercado laboral del área de influencia de la institución y del segmento de la población a la cual se dirigen los programas. También deberá considerar la validez de los procesos de selección y evaluación tanto de los expertos que aportarán los contenidos como del profesorado que tenga a su cargo la retroalimentación necesaria a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se requerirán criterios para valorar las propuestas didácticas a partir de los resultados y el desarrollo de investigaciones educativas alrededor de los logros de los estudiantes. En muchas ocasiones, la falta de expertos en el diseño de programas interactivos provoca el que simplemente se transfieran a medios electrónicos el contenido y el modelo pedagógico que se utiliza en el sistema presencial, por tanto, otros criterios de calidad para la evaluación de los programas será la adecuación de su diseño a un entorno de formación virtual, la existencia de bancos de información e incluso bibliotecas electrónicas o físicas a las cuales los estudiantes puedan recurrir para investigar temas específicos o profundizar los conocimientos estructurados a partir de los cursos virtuales.

Quizá el mayor desafío de los programas de esta naturaleza lo integran dos indicadores básicos. En primer lugar, el rigor y la precisión de los sistemas de acreditación de los aprendizajes, ámbito en el cual aún existen innumerables carencias en el sistema presencial. Posiblemente, la respuesta

más viable a este problema se encuentre en la certificación de competencias profesionales. Criterios adicionales podrían ser la calidad del sistema de tutoría a distancia y el apoyo docente que pueda brindarse al estudiante, como acompañamiento sostenido y planificado para garantizar su aprendizaje. Los modelos centrados en el aprendizaje y en los estudiantes y la existencia de una plataforma tecnológica estable que garantice la comunicación permanente entre los miembros de la comunidad son otros aspectos cuya evaluación permitirá revelar la calidad de la Universidad virtual.

De cualquier manera, es difícil imaginar un escenario en el cual una institución virtual realice todas las actividades que hasta hoy son inherentes a la Universidad. Necesariamente este tipo de instituciones tendrá como función principal la docencia, sin embargo, podrá constituirse en un enclave formidable para la investigación educativa. Si se asume que la función esencial de esta Universidad es la formación de profesionales con una calidad equiparable o superior a la enseñanza presencial o tradicional, los objetivos de la Universidad y la atención de los estudiantes serán los ejes alrededor de los cuales se estructure la organización y la infraestructura tecnológica y su operación regular ofrecerá a los investigadores un riquísimo material para indagar los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el aprendizaje basado en el uso de medios electrónicos.

La notoria proximidad entre la educación virtual y los procesos de capacitación empresarial hace previsible que los primeros modelos que se desarrollen se asociarán a los sistemas de calidad total de las empresas. En cualquier caso, la eficiencia terminal, la aceptación en el mercado laboral y la satisfacción de los egresados serán indicadores que con el tiempo evidenciarán los logros de este tipo de educación.

Calidad y planta docente

Durante la última década la habilitación del personal académico a través de la formación en el nivel de posgrado y la obtención de grados de maestría y doctorado, así como la ampliación de la planta de profesores de tiempo completo para garantizar la continuidad de las actividades de docencia e investigación han sido criterios privilegiados en los sistemas de evaluación. La formación en aspectos pedagógicos y didácticos ha sido intensamente promovida, pero insuficientemente atendida por las instituciones de educación superior.

La competencia entre la docencia y la investigación ha sido un factor determinante en el descuido de la primera. La mayor parte de los profesores de tiempo completo que ostentan una formación para la investigación prefieren dedicar su tiempo y su esfuerzo a esta última actividad y generalmente se oponen a las tareas formativas y de planeación de la docencia que les restan tiempo para su trabajo científico. Es innegable la importancia de la investigación en la Universidad, pero es necesario reconocer que además de su potencial creativo reditúa al académico con recursos adicionales al salario y con prestigio en las redes académicas nacionales e internacionales. Ante estos incentivos la docencia compite en desventaja con la investigación.

A esta situación, por naturaleza carencial para un proceso formativo de calidad, es preciso agregar que el proceso de modernización de la educación superior plantea la necesidad de una transformación de la práctica docente. En la actualidad, *los docentes deben renovar sus saberes constantemente y ser competentes para usar las tecnologías de la información y la comunicación. Las transformaciones descritas en los apartados anteriores hacen inaplazable resignificar la función del docente y la docencia en la sociedad y en sus instituciones; construir un nuevo estatus y adscripción para reconstruir su identidad a partir de su desempeño* (Miklos y Arroyo, 2007).

Las TIC's traerán cambios en la naturaleza del trabajo del profesor, pero éste seguirá habitando una paradoja: deberá buscar su identidad en una comunidad abierta, flexible, sin fronteras, interdependiente y virtualizada, pero continuará, por otra parte, habitando un espacio social cerrado, rígido, dependiente y acotado a un tiempo y a una condición presencial (la escuela y el aula). Hasta hoy, los logros de las TIC's en la mejora del aprendizaje son ambiguos. El verdadero corazón del sistema educativo sigue estando en el aula y este espacio no ha sido intervenido radicalmente por las TIC's (Miklos, 2007). Sin embargo, los escenarios previsibles auguran transformaciones inevitables; los sistemas semipresenciales y la Universidad virtual implican nuevos perfiles de profesores y nuevas dimensiones de la actividad docente.

Asegurar la calidad de la planta docente de los nuevos programas implica también un desafío de envergadura para las universidades; para atender estas mutaciones en la tarea de la formación de profesionales serán insuficientes los indicadores sólidos que se privilegiaron en los sistemas de evaluación durante los últimos años, es decir, se requerirá mucho más que sólo grados académicos y artículos publicados en revistas arbitradas de circulación internacional.

Una reflexión final

Los cambios ineludibles para que la Universidad se adapte a las exigencias del entorno actual requieren la superación de muchas resistencias. La Universidad ya no puede refugiarse en el manto de la autonomía ni subsumirse al poder técnico burocrático, debe transformar su papel intelectual y dar importancia central al estudio de las prácticas humanas para comprender las transformaciones culturales de nuestro tiempo.

Hoy las instituciones reconocen que el aseguramiento de la calidad es una consecuencia inevitable del nuevo contexto internacional y que el acceso a fondos adicionales al presupuesto, el reconocimiento en el nivel nacional e in-

ternacional y la participación en proyectos de envergadura regional o mundial depende de la existencia de un buen sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, es imposible obviar que la mejora de la calidad es un fenómeno de largo plazo que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de avanzar y no del sistema de evaluación que se aplique, quizá éste crea las condiciones para que las universidades se fortalezcan, las estimula, orienta, presiona, recompensa o castiga para que redoblen sus esfuerzos, pero el sistema no puede mejorar a las instituciones sin su colaboración (Tyler, 1999).

A pesar del avance en los procesos de evaluación de programas en México, es preciso recordar que los sistemas de acreditación, por sí mismos, no introducen cambios drásticos en las instituciones educativas pero sí contribuyen a una mayor transparencia en la sociedad ya que ponen a su disposición información cada vez más rigurosa y validada respecto de las propias instituciones y de sus programas (Samoilovich, 2005). Constituyen, asimismo, procesos que fortalecen los mecanismos de autorregulación sobre las instituciones y el sistema en su conjunto y crean un incentivo significativo para que éstas se preocupen por la mejora continua de sus programas.

La realidad plantea innumerables oportunidades para la formación de profesionales del futuro, pero supone un cambio trascendental en la concepción de la Universidad y de sus funciones. A diferencia de lo que ocurre con las corrientes ideológicas o las políticas educativas, frente a las cuales las universidades oponen diferentes formas de resistencia, en el mundo actual la sobrevivencia de la Universidad depende de una actitud proactiva, sustentada en el despliegue de sus potencialidades que le permita preservarse como el espacio para la cultura, el rigor académico y el conocimiento, sin el cual la sociedad perdería uno de sus más importantes referentes en la incertidumbre que prevalece en todos los ámbitos de la vida actual.

En este momento y en un futuro próximo, todas las tendencias parecen dirigirse hacia el desarrollo de competencias. Para conservar su papel de conciencia crítica de la sociedad, corresponde a las universidades asumir una posición clara frente a los nuevos desafíos. Una concepción más inclusiva de las competencias como complejos de al menos cuatro elementos (información, conocimiento, habilidades y actitudes), ayudaría a las universidades a responder a las nuevas demandas con decisiones orientadas a la formación de los alumnos para una vida de calidad cuyo sustento se encuentre en las necesidades básicas del individuo y de la colectividad incluyendo aspectos referentes a la salud individual, la alimentación, la vivienda, el trabajo, la libertad, la seguridad, la participación, la ciudadanía, la creatividad y el cuidado del ambiente (Barrón, 2000).

Es decir, las universidades deberán privilegiar las necesidades de desarrollo del individuo entendido como sujeto o como colectivo a las demandas generadas por los procesos de trabajo y la lógica empresarial en la cual se anteponen la eficacia y la productividad en todos los ámbitos. Sólo realizando esta tarea con celeridad podrá dirigir la construcción de procesos, criterios e indicadores para evaluar la calidad acordes con su misión y su filosofía e impedir que éstos se impongan unilateralmente desde el sector productivo.