
FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD ACADÉMICA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NIVEL MAESTRÍA. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

GABRIELA CRODA BORGES

RESUMEN:

La investigación tuvo como objetivo identificar los factores asociados a la calidad académica de los programas de maestría, desde la perspectiva de los propios actores en una institución de educación superior particular en Veracruz, México. El enfoque metodológico fue de corte cuantitativo e implicó la aplicación de un análisis factorial exploratorio.

Con base en la revisión teórica se determinaron 11 variables de estudio a partir de las cuales se elaboró un cuestionario de 85 preguntas cerradas con respuestas de escala ordinal. La muestra se conformó por 647 sujetos: 582 estudiantes y 65 profesores de los 16 programas de maestría. Como resultado se identificaron 15 factores asociados a la calidad académica en el contexto institucional en donde se efectuó el estudio.

PALABRAS CLAVE: programas, posgrado, factores, calidad académica.

INTRODUCCIÓN

El contexto dinámico y cambiante actual requiere a las instituciones educativas desarrollar sus programas mediante prácticas innovadoras que les permitan obtener la mayor ventaja posible (Gairín y Armengol, 2003). En este contexto se han generado orientaciones hacia la calidad de los programas académicos que derivan en estrategias de mejora de los procesos y prácticas educativas.

El tema de la calidad se ha instaurado como eje de políticas educativas que impulsan acciones para fortalecer la educación superior; aunado a ello se aprecia una diversidad de planteamientos que resultan de los distintos referentes de quienes los determinan y del contexto en el que se formulan. A partir de ello, se asume que cualquier planteamiento justificado puede ser

considerado como válido al partir de la definición conceptual y operativa de la calidad que se haya establecido para cada caso.

Ante la problemática descrita, las preguntas de investigación fueron:

- ¿Cuáles son los factores que desde la perspectiva de estudiantes y profesores se asocian a la calidad académica de los programas de maestría?
- ¿Cuál es la estructura factorial que subyace a las variables de estudio constitutivas de la calidad académica con base en los datos empíricos?

El propósito fundamental fue comprender lo que los estudiantes y profesores asocian a la calidad, realizando, un primer acercamiento a un proceso de construcción contextualizada del marco de referencia de la calidad académica de los programas de maestría desde los referentes de sus propios actores.

REFERENTES TEÓRICOS

La revisión de la literatura, permitió reconocer la naturaleza social del término calidad, su carácter subjetivo, relativo, multidimensional y multifactorial, (Cassasus, 1995, 1999; Cantón, 2001, 2003; Gairín, 2003; INEE, 2006), desde donde se aprecia la diversidad conceptual y de enfoques.

Entre los enfoques de calidad se coincidió con las aportaciones del enfoque de gestión de la calidad total (Álvarez, 2003; Cantón, 2001; James, 2001 y Municio, 2003) que supone haber superado las acciones hacia la calidad centradas en el producto y los procesos, para considerarla desde perspectivas, ya no sólo sistémicas, sino holísticas, donde los esfuerzos se orienten desde y hacia las personas.

La idea de calidad académica se asumió a partir de la concepción que se tenga sobre la educación, su naturaleza, propósito y función social, es decir de los

referentes que se tienen de la realidad, la forma en que se concibe, se entiende y se explica.

El ámbito de la calidad académica se abordó desde la perspectiva curricular, relacionado con los aspectos inherentes al desarrollo de los programas académicos.

Se consideraron los elementos vinculados con la propuesta curricular, partiendo de una concepción del currículum desde su dimensión real o vivida, (Casarini, 2004, pp. 8-9) “es la puesta en práctica del currículo formal...práctica donde confluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores”.

Desde dicha perspectiva, en el currículum, se considera a los estudiantes y profesores con sus diversos referentes, lo que justifica la importancia de las perspectivas de los actores desde su participación en el currículum, donde se manifiestan sus concepciones y expectativas sobre la calidad académica.

La calidad académica se abordó desde la centralidad del proceso educativo considerando aspectos relacionados con el currículum y su desarrollo, su intención formativa, asumiendo una visión pedagógica de la calidad, sin considerar las dimensiones organizativas o funcionales.

Entre los referentes teóricos para definir calidad académica se consideraron: educación integral del estudiante, formación basada en competencias, desarrollo de la autonomía del estudiante, integración de su conocimiento, logro de la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, apoyo y motivación para la realización de actividades académicas orientadas al aprendizaje, fomento en el alumno del interés por la investigación, desarrollo de habilidades para la investigación y para la solución de problemas, desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, flexibilización del currículum para atender la diversidad, vinculación de la docencia con el sector laboral, formación actualizada del estudiante en el área de su disciplina y la

especialización del alumno en su área de conocimiento (Coll y Martín, 2002; Coll y Solé 2002; Díaz Barriga, F., 2006; Estévez, 2004 y Monereo, 2004).

Dichos planteamientos coinciden con orientaciones de organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, sobre la necesidad de la adopción sistemática de un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y orientado al desarrollo humano e integral del estudiante, que contemple la educación en valores y la disciplina intelectual en la formación profesional (ANUIES, 2006, 2003).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo. Sus características son de un diseño no experimental, de tipo transeccional, de base descriptiva y con alcance correlacional.

Es un estudio descriptivo de los indicadores de calidad académica, que analizó las correlaciones entre como pruebas preliminares, para posteriormente, identificar los factores de calidad académica mediante el análisis de la estructura factorial que subyace a las respuestas obtenidas.

El objetivo general fue identificar los factores que los estudiantes y profesores asocian a la calidad académica de los programa de maestría.

La población objeto de estudio fueron estudiantes y profesores de 16 programas académicos de nivel maestría de una institución particular de educación superior ubicada en Veracruz, México. La muestra lograda fue de 647 participantes: 582 estudiantes y 65 profesores.

Se definieron 11 variables de estudio: indicadores de calidad académica; plan de estudios; personal académico; estrategias de enseñanza-aprendizaje; métodos para evaluar el aprendizaje; seguimiento y apoyo al aprendizaje de los estudiantes; estudiantes; líneas y desarrollo de investigación; clima de trabajo; procesos de mejora, y resultados e impacto del programa.

La recopilación de los datos se realizó mediante un cuestionario de preguntas cerradas que incluyó 85 ítems con opciones de respuesta de escala ordinal compuesta por cuatro alternativas. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y resultó de .843.

La aplicación del cuestionario a los estudiantes se realizó mediante la técnica de encuesta a manera de censo, y respecto a los profesores, se realizó de forma individual y fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico, de conveniencia, cuyo criterio de inclusión fue que estuvieran activos de octubre 2006 a marzo 2007.

El procesamiento y análisis cuantitativo de los datos se efectuó con el programa SPSS, incluyó medidas de tendencia central, cálculo de alfa de Cronbach y un análisis factorial exploratorio.

RESULTADOS

Para identificar los factores asociados a la calidad académica, se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales, el cual tiene un valor más descriptivo y menos predictivo (Cea, 2002; Namakforoosh, 2005).

El análisis factorial como técnica multivariable “sirve para reducir datos y simplificar las relaciones complejas, de tal manera que permitan al investigador conocer más a fondo las relaciones y las estructuras de las variables” (Namakforoosh, 2005, p. 367), lo que resultó pertinente, ya que se contaba con 85 variables que constituyeron variables independientes

La pertinencia de la aplicación del análisis factorial se determinó a partir de las siguientes pruebas preliminares:

En el análisis de la matriz de correlaciones, se identificó que existen correlaciones bivariadas, ya que los valores fueron >0.50 , lo que indica correlación positiva-intensa por lo que el análisis factorial pretendía reconocer la existencia de variables latentes.

El determinante de la matriz de correlaciones obtuvo un valor de 1.10E-009, lo que indica existencia de correlaciones entre las variables.

El índice KMO obtenido fue de 0.747 que es indicativo de suficiente correlación entre variables para proceder al análisis factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo un valor de 11384.392, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia observado de .05, con un P Value=.000. El valor hallado denota correlaciones entre variables que hace factible el análisis factorial.

Las comunalidades obtuvieron valores superiores a 0.51, lo que indica que las variables son explicadas por los componentes extraídos.

Con base en dichos resultados, se procedió a determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir las correlaciones observadas entre variables, mediante la extracción de los factores.

La solución inicial produce 30 factores que alcanzan autovalores >1 , pero prácticamente los ítems saturan en un sólo factor que logra un autovalor de 8.862 y explica el 10.426 % de la varianza total, posteriormente los factores 2, 3, 4 y 5 tienen autovalores iniciales >2 y es hasta el factor 30 que se alcanzaron autovalores >1 y <1.5 con lo que se explica 62.351% de la varianza, es decir, un porcentaje $> 60\%$ de la variabilidad.

Dado que la reducción a 30 factores, no representa mucha utilidad para el análisis, se efectuó la rotación de los componentes mediante el método de Normalización Varimax con Kaiser, para favorecer la ubicación de las variables en cada uno de los factores. La rotación produjo 14 factores de los cuales cada uno explica más de 2% de la varianza total, pero es hasta el factor 15 donde se encuentra una saturación de cuatro ítems y que explican 36.349% de la varianza total.

Posterior a la rotación, cada factor se denominó de acuerdo al contenido de los ítems que saturaron en cada uno de ellos. Los 15 factores obtenidos fueron:

-
- Factor 1. Instrumentos para la evaluación situada del aprendizaje.
- Factor 2. Competencia docente.
- Factor 3. Sistema de comunicación con el estudiante.
- Factor 4. Planeación y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
- Factor 5. Estrategias evaluativas basadas en principios constructivistas.
- Factor 6. Formación basada en competencias.
- Factor 7. Expectativas sobre la conclusión del proceso formativo.
- Factor 8. Dimensiones a evaluar en el desarrollo de programas académicos.
- Factor 9. Estrategias para el aprendizaje activo y autónomo.
- Factor 10. Conocimiento y comprensión de la propuesta curricular.
- Factor 11. Ambiente generado por las relaciones que se establecen y la participación de docentes y estudiantes.
- Factor 12. Incidencia del clima de trabajo en la calidad académica.
- Factor 13. Disposición de acciones tutoriales en circunstancias específicas.
- Factor 14. Establecimiento de acciones tutoriales con propósitos académicos.
- Factor 15. Desarrollo del proceso educativo y su mejora.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de la estructura factorial subyacente a las variables de estudio dan cuenta de la consistencia de los factores obtenidos con los referentes teóricos que los fundamentaron, a partir de que de las 85 variables analizadas se obtuvieron 15 factores en los que saturaron 55 de los ítems incluidos en el instrumento de medición.

Los 15 factores obtenidos, coinciden en buena medida, con la definición conceptual y operacional de las variables, en cuanto a su ubicación, ya que la mayoría de los ítems que saturan en el mismo factor, corresponden en el planteamiento teórico a una misma variable o dimensión de análisis y en otros casos, pudieron haber sido establecidos en una dimensión distinta sin modificar su definición y contenido.

Considerando de forma interrelacionada, la naturaleza y contenido de los 15 factores que se asocian a la calidad académica de los programas de maestría en la institución estudiada, se pueden destacar las siguientes características: atienden a un modelo educativo centrado en el estudiante, a una visión pedagógica orientada al aprendizaje, que considera al profesor como elemento importante del proceso, que de acuerdo a su perfil docente subyace un enfoque pedagógico basado en principios constructivistas (Coll y Martín, 2002; Coll y Solé 2002; Díaz Barriga, F., 2006; Estévez, 2004 y Monereo, 2004).

Se reconoce también que la calidad académica se relaciona con la formación basada en competencias, contextualizada y situada (Coll y Martín, 2002; Díaz Barriga, F., 2006), que desde una mirada integral considera los distintos tipos de contenidos que el estudiante aprende a lo largo de su trayecto formativo.

La calidad académica en los programas de maestría, desde la visión de los estudiantes y profesores, debe incluir la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el estudiante, orientadas al desempeño, contextualizadas y vinculadas con problemáticas reales del ámbito profesional (Coll y Solé, 2002; Díaz Barriga, F. 2006; Estévez, 2004; Monereo, 2004).

En consecuencia con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los métodos para evaluar el aprendizaje deben basarse en la evidencia del desempeño, realizando una valoración individualizada, que permita el reconocimiento del proceso y resultados, la atención a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje y favorezca la retroalimentación sobre el aprendizaje logrado y su forma de aprenderlo (Barrón, 2006; López e Hinojosa, 2001).

Otro aspecto característico de la calidad académica, se refiere a las acciones orientadas al seguimiento y apoyo al aprendizaje del estudiante mediante un sistema institucionalizado que considere las características, condiciones y expectativas de los estudiantes y les apoye para lograr una trayectoria académica satisfactoria que incluya los momentos de: ingreso, permanencia, egreso y titulación (Arnaiz, 2001; Fresán, et al., 2001; Romo, 2005).

Desde los factores obtenidos se pone de manifiesto la importancia que los estudiantes y profesores atribuyen a las relaciones que se establecen entre los participantes en el proceso educativo y que configuran un clima de trabajo que debe ser valorado en el marco de los procesos de mejora de los programas académicos. También se observa que los estudiantes y profesores consideran la necesaria realización de evaluaciones (Díaz Barriga, A., 2007; Estefanía y López, 2003) que contribuyan a mejorar los procesos formativos con base en la reflexión sistemática sobre las condiciones de operación y funcionamiento de los programas académicos que sean abiertos y participativos, donde los actores actúen como sujetos capaces de otorgar significado a su realidad objeto de la evaluación en el contexto institucional (Arbesú, 2004).

Relacionado con los procesos evaluativos, destaca la necesidad de la complementariedad de la evaluación interna y externa, como procesos permanentes y sistemáticos orientados a la mejora de los programas académicos, así como diseñar e implementar estrategias para contribuir a la incipiente cultura de calidad y evaluación.

En prospectiva, cada uno de los factores identificados puede constituirse en un espacio y oportunidad para desarrollar investigación que permita profundizar en el conocimiento de su naturaleza, características e implicaciones, así como incluir aspectos organizativos y funcionales relacionados con la calidad académica y orientar la validación de un modelo evaluativo contextualizado que recupere la perspectiva de los actores.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2003). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- ANUIES (2003). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Arbesú, M. (2004). "Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática evaluación de la educación, vol. IX, núm. 23. (pp. 863-890).
- Arnaiz, P. (2001). "Fundamentación de la tutoría", en Argüis, R. *La acción tutorial*. (pp. 13-23). Barcelona: Graó.
- Barrón, C. (2006). "Currículos innovadores y prácticas académicas para una evaluación alternativa", en *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. Tercera época, colección Pensamiento universitario núm. 99 (pp. 82-113). México: CESU-UNAM.
- Cantón, I. (Coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: Grupo Editorial CCS.
- Cantón, I. (2003). "Escuelas diferentes y planes de calidad", en Lorenzo, M. (Director). *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. (pp.25-49). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casassus, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Casassus, J. (1999). "Lenguaje, poder y calidad de la educación", en UNESCO, *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. Núm. 50. Biblioteca virtual de la UNESCO.
- Cea, M. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Coll, C. y Martín. (2002). "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista", en Coll, C., et al., *El constructivismo en el aula*. (pp.163-183). Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). "Los profesores y la concepción constructivista". en Coll, C., et al., *El constructivismo en el aula*. (pp.13-23). Barcelona: Graó.

-
- Díaz Barriga, A. (2007). "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior", en Díaz Barriga, A. y Pacheco T. (Comps.) *Evaluación y cambio institucional*. (pp. 55-145). México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Estefanía, J. y López J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Estévez, E. (2004). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Fresán, M. (Coord.) (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Gairín, J. (2003). "Prólogo", en Estefanía, J. L. y López, J. *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. España: Editorial CCS.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de gestión para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2006*. México: INEE.
- James, P. (2001). *La gestión de la calidad total. Un texto introductorio*. España: Prentice Hall.
- Monereo, C. (Coord.) et al. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó.
- López, B. e Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: CISS Praxis.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Romo, A. (2005). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.