

CALIDAD ACADÉMICA DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA: UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LOS REFERENTES DE LOS ACADÉMICOS

GABRIELA CRODA BORGES

Dirección de Extensión y Posgrado, Universidad Anáhuac-Puebla

RESUMEN: La investigación tuvo como propósito: Comprender lo que los académicos asocian al tema de la calidad académica de los programas de maestría, realizando un primer acercamiento a un proceso de construcción contextualizado del marco de referencia de la calidad académica desde los referentes de sus propios actores.

El enfoque metodológico fue de corte cualitativo e implicó el desarrollo de grupos de discusión con la participación de personal académico: Coordinadores de Maestría, Profesores e Investigadores de todos los programas de Maestría activos durante la realización del estudio.

Los instrumentos utilizados fueron: la planeación de la sesión y la guía de conducción de la discusión integrada por siete ejes temáticos: Concepción de la calidad en educación, expectativas profesionales e intereses sobre la calidad educativa, fun-

ciones y/o actividades que requiere el desarrollo de un programa de posgrado de calidad, situaciones significativas en las que identifican la calidad de un programa de posgrado, papel de organismos acreditadores y evaluadores en la calidad de los programas académicos, retos para promover la calidad en los programas de posgrado y acciones para favorecer la calidad de los programas de posgrado.

La investigación se realizó en una institución de educación superior particular en Veracruz, México.

Como resultado se reconocieron los indicadores que desde la perspectiva del personal académico son constitutivos de la calidad académica de los programas de maestría.

PALABRAS CLAVE: Calidad, Estudios de posgrado, Personal académico, Programas educativos.

Introducción

Los resultados de investigación que se presentan son parte de un estudio más amplio denominado: Indicadores de calidad académica asociados a los programas de maestría, producto de la Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Alcalá en 2009. Dicha investigación tuvo un abordaje metodológico de tipo cuantitativo con un componente cualitativo y es precisamente lo relativo al estudio cualitativo el reporte que aquí se presenta.

La problemática de estudio deriva del reconocimiento por parte de las instituciones educativas de desarrollar sus programas académicos mediante prácticas innovadoras orientadas hacia la calidad de los programas que derivan en evaluaciones, acreditaciones, estrategias de mejora de los procesos y prácticas educativas.

En este contexto se aprecia una diversidad de planteamientos que resultan de los distintos referentes de quienes los determinan y del contexto en el que se formulan. Desde donde se asume que cualquier planteamiento justificado sobre la calidad puede ser considerado como válido a partir de la definición conceptual y operativa de la calidad que se haya establecido para cada caso.

Surge así el propósito fundamental del estudio: Comprender lo que los académicos asocian a la calidad, realizando, un primer acercamiento a un proceso de construcción contextualizado del marco de referencia de la calidad académica de los programas de maestría desde los referentes de sus propios actores.

Ante la problemática descrita, la pregunta de investigación fue:

¿Cuáles son los indicadores que desde la perspectiva del personal académico se asocian a la calidad académica de los programas de maestría?

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; De Miguel, 1994; Cantón, 2001, 2003; Gairín, 2001, 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 & Municio, 2000) 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, orientándose a lograr mejores niveles de calidad desde y hacia las personas.

Se asume que la idea de calidad académica deriva de la concepción y visión 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.

Es comúnmente aceptado hacer alusión a la calidad de la educación superior en dos ámbitos fundamentales: el académico y el administrativo. En este estudio se aborda el ámbito académico, identificado desde la perspectiva curricular, con los aspectos que derivan del desarrollo de los programas académicos.

Se consideraron los elementos vinculados con la propuesta curricular, partiendo de una concepción del curriculum desde su dimensión real o vivida, que como lo refiere 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 deben considerar a los estudiantes y profesores con similares o distintas inserciones sociales e historias personales, con concepciones diversas sobre distintos asuntos que confluyen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, justifica el hecho de considerar relevantes las perspectivas de los actores referidos desde su participación en el currículum, en donde se hacen patentes sus concepciones y expectativas sobre la calidad académica en el desarrollo de los programas de maestría.

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

La calidad académica en la investigación, se concibe como inherente a adecuación a propósitos (Harvey & Green, 1993; De la Orden, et al., 1997; De Miguel, 1994), en la permanente construcción de propuestas de atención a los requerimientos sociales.

Entre los planteamientos para favorecer la calidad académica se identificaron los referentes teóricos para la definición de la calidad académica: 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 curriculum 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, 1997; Coll & Martín, 2002; Coll & Solé 2002; Díaz Barriga, F., 2006; Estévez, 2004 & Monereo, 2004).

Dichos planteamientos coinciden con orientaciones actuales de organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, que plantea 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).

Método

El abordaje cualitativo de la investigación partió del reconocimiento de la importancia de analizar el fenómeno de estudio desde el punto de vista de los propios actores. Para lo cual se recurrió al grupo de discusión, técnica que permite “la recogida, producción o valoración de información, siempre desde la perspectiva de los/as agentes implicados/as en la investigación” (Suárez, 2005, p.37).

Participantes

Los participantes en el estudio fueron: Coordinadores de Maestría, Profesores e Investigadores adscritos a la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad.

Se convocó a 24 miembros del personal académico que representan el 36% del total del personal académico -incluyendo los profesores activos en programas de maestría durante la realización del estudio-. Del total de convocados se presentaron 18 académicos.

Técnica e instrumento de recopilación de datos

La técnica del grupo de discusión se utilizó para el desarrollo de las sesiones con personal académico ya que se trata de “un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (...) que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad (...); la dinámica (...) articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina” (Canales & Peinado, 1999, citado por (Álvarez-Gayou, 2004, p. 130).

El desarrollo de los grupos de discusión fue orientado por dos instrumentos: la planeación de la sesión y la guía de conducción del grupo de discusión.

La guía de conducción, abarcó siete ejes temáticos: concepción de la calidad, expectativas e intereses sobre la calidad educativa, actividades que requiere el desarrollo de un programa de posgrado de calidad, situaciones significativas en las que identifican la calidad de un programa, papel de organismos acreditadores y evaluadores en la calidad de los programas académicos, retos para promover la calidad en los programas y acciones para favorecer la calidad de los programas de posgrado.

Respecto a la validación de los instrumentos se recurrió a la consulta de tres expertos en metodología cualitativa, mediante un formato para observaciones.

Procedimiento

Para la recopilación de los datos a través de los grupos de discusión, se realizó mediante oficio la invitación al personal académico.

Las sesiones de los grupos de discusión contaron con la participación de seis de los ocho profesores convocados por sesión.

Se cumplieron los pasos para las sesiones de grupo sugeridos por Álvarez-Gayou (2004), determinados en la planeación de la sesión: Agradecimiento, presentación de la coordinadora, encuadre técnico, objetivo de la estrategia metodológica y mecánica de trabajo. Las sesiones tuvieron una duración de una hora treinta minutos y se realizaron en una sala de reunión habilitada como cabina de grabación. Los participantes en los grupos de discusión autorizaron por escrito el uso de su imagen y voz para los fines de la investigación. En el desarrollo de las sesiones se contó con el apoyo de un relator.

En cuanto a la codificación y análisis de los datos, fue necesario primero la transcripción entendida como “el registro escrito de (...) una sesión grupal” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 634). Posteriormente se realizó una revisión del contenido del discurso y se procedió a identificar las unidades de análisis -líneas o párrafos que expresaran ideas completas-. Para las unidades de análisis se establecieron códigos que fueron asociados a los elementos significativos del discurso.

Los elementos significativos fueron definidos como el énfasis en los comentarios, la duración de éstos, así como aquellas dimensiones expresadas en preguntas que generaron mayor interés por parte los integrantes de los grupos.

Una vez codificadas las unidades de análisis se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones. Dicho ejercicio de categorización permitió realizar el análisis e interpretación de los datos aportados por los participantes en los grupos de discusión.

Análisis de resultados

El desarrollo de los grupos de discusión tuvo como propósito “reflejar la experiencia tal cual la perciben, la construyen y la analizan las personas implicadas dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar” (Suárez, 2005, pp. 36.37).

Proceso de análisis

El proceso seguido para el análisis de los datos cualitativos se ajustó a las recomendaciones de Miles & Huberman (1994), referidas por Suárez (2005).

Los objetivos que orientaron el análisis cualitativo fueron:

“Darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Grinell, 1997) (...) Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones (Patton, 2002) (...) Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema. Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada (...) (Charmaz, 2000; Baptiste, 2001)”. (Hernández, Fernández & Baptista, - quienes a su vez citan los autores que se indican-, 2006, p. 624).

Las actividades generales que supuso el proceso de análisis cualitativo fueron: la recopilación de datos y la transcripción de la información producida en los grupos, la reducción de la información, la disposición de los datos y la extracción y/o verificación de conclusiones.

Las actividades para la reducción y disposición de datos se desarrollaron de forma interrelacionada, a fin de tener flexibilidad para la realización de los análisis. Se optó por la codificación cualitativa que implica que “las unidades y categorías van emergiendo de los datos. Las unidades se consideran en relación con las demás (conjunto de datos), pudiendo caer en una categoría previa o generar una nueva” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.637). Con ello se realizó la reducción de los datos en categorías de análisis.

Se realizaron dos niveles de análisis, el primero que permitió el surgimiento de unidades analíticas y su codificación y, el segundo nivel implicó la descripción de las categorías codificadas que emergieron del análisis. Posteriormente se agruparon las categorías en temáticas comunes estableciendo las relaciones entre ellas, lo que permitió dar sentido a los datos, en el marco del planteamiento del problema y con relación a los referentes teóricos del estudio.

Discusión de resultados

El análisis de los resultados que se presenta deriva de las categorías (que integran las unidades de análisis significativas en el discurso) en las que fueron organizados para su análisis e interpretación.

La calidad académica en los programas de maestría, desde la visión de los académicos implica: atender a un modelo educativo centrado en el estudiante, y por tanto, a una visión pedagógica orientada al aprendizaje, más que a la enseñanza, que considere al profesor como elemento central del proceso, con base fundamentalmente en lo que se le demanda como parte de su perfil docente, y en el que subyace un enfoque pedagógico basado en principios constructivistas (Coll, 1997; Coll & Martín, 2002; Coll & Solé 2002; Díaz Barriga, F., 2006; Estévez, 2004 & Monereo, 2004).

Se reconoce también que la calidad académica se relaciona con la formación basada en competencias, contextualizada y situada, (Coll & 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 sus actores 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 & 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 que se reconoce como característico de la calidad académica, son 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).

En la caracterización de la calidad académica, se pone de manifiesto la importancia que los académicos 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.

Como elemento relacionado con la calidad académica, se observa que los participantes consideran la necesaria realización de evaluaciones (Díaz Barriga, A., 2007; Estefanía y López, 2001, 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).

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. Asimismo, para favorecer dichos procesos se recomienda diseñar e implementar estrategias para contribuir a la incipiente cultura de calidad y evaluación y los escasos procesos colaborativos.

En perspectiva de futuro, los resultados pueden ser el punto de partida para diseñar y validar un modelo de evaluación de la calidad académica de los programas de maestría en la institución cuyos indicadores responderían a las características del contexto institucional y recuperarían la perspectiva del personal académico. También es conveniente complementar los resultados obtenidos, con investigaciones que incluyan aspectos organizativos y funcionales relacionados con la calidad académica.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.

- 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 considere la participación de los profesores. En 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, núm. 99. Colección Pensamiento universitario. (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. Nº 50. Biblioteca virtual de la UNESCO.
- 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.
- Romo, A. (2005). La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- Suárez, M. (2005). El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa. España: LAERTES educación.