

Impacto de las políticas de calidad

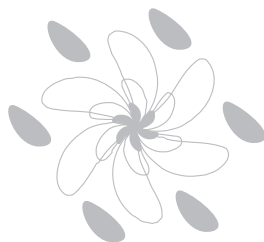
en los procesos educativos de la educación superior*

MARISOL SILVA LAYA*

Se analiza cómo las políticas de calidad educativa –atención integral al estudiante y enfoques centrados en el aprendizaje– son acogidas al interior del sistema de educación superior, en qué medida brindan orientación a las instituciones que lo conforman, cómo se han traducido en acciones específicas dirigidas a mejorar los procesos educativos y cuáles son sus alcances y vacíos. Para ello, se hace un análisis de los objetivos y metas del PRONAE 2001-2006 y se revisa de manera general el comportamiento del sector universitario en torno a las metas que propuso. Adicionalmente, se examina la operación de las políticas en la Universidad de Occidente. Se concluye que, a pesar de la movilización y despliegue de ciertas iniciativas institucionales, aún falta una comprensión cabal y acciones efectivas para poner en marcha las políticas que buscan impulsar nuevos enfoques y estrategias educativas que incrementen la calidad académica.

In this article, the author carries out an analysis of how the policies about educational quality–student comprehensive care and learning focused approaches–are received by the higher education system, at what extent they offer orientation to the member institutions, how they result in practical actions aimed to improve the educational processes and, finally, what are they reaches and limits are. To do so, the author offers an analysis of the purposes of the 2001-2006 PRONAE-program and gives an overall view of the university sector around those proposed goals. Furthermore, the author reviews the operation of policies in a case study of the Universidad de Occidente. The conclusion is that, in spite of the mobilization and deployment of several institutional initiatives, we still lack a global understanding and efficient actions to implement policies able to promote new educational approaches and strategies in order to improve the quality of education.

Política educativa / Calidad educativa / Educación superior / Procesos educativos.
Educational policy / Educational quality / Higher education / Educational processes



Recepción: 21 de agosto de 2008

Aprobación: 2 de julio de 2008

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla. Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Autora de: (2007), “Las políticas recientes de cobertura, equi-

dad y calidad: aciertos, desaciertos y asuntos por atender”, en Yzaguirre, L. y L. Núñez (comps.), *Propuestas de la academia al sector educativo*, México, LIMUSA/ Apoyo a la Calidad Educativa, y de (2006), *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*, México, ANUIES. Correo electrónico: marisol.silva@uia.mx

1. Agradezco las sugerencias hechas a este texto por los participantes del Seminario Interno del INIDE: J. Bautista, M. Cecilia Cortés, P. Flores Crespo, J. Loredó, C. Muñoz Izquierdo, E. Pieck y S. Schmelkes. Asimismo, expreso mi agradecimiento a C. Muñoz Izquierdo y M. A. Núñez por el apoyo brindado para la realización de los dos estudios que aquí se retoman.

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como objetivo analizar cómo las políticas de calidad educativa establecidas en el ámbito nacional son acogidas al interior del sistema de educación superior, en qué medida brindan orientación a las instituciones que lo conforman, cómo se han traducido en acciones específicas dirigidas a mejorar los procesos educativos y cuáles son los alcances y vacíos que entrañan.¹

El texto articula los hallazgos de dos estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación superior durante el año 2006. Uno de éstos fue la valoración del cumplimiento de las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Silva y otros, 2005) y el otro, la evaluación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral de la Universidad de Occidente (UDO, 2007). Estos estudios abrieron la posibilidad de explorar el desempeño y los resultados de las estrategias educativas propuestas para detonar cambios en los procesos educativos. Tal examen resulta útil para aproximarnos a esa dimensión, mencionada reiteradamente en los discursos y proyectos de impulso a la calidad educativa, pero cuyo examen pasa a un segundo plano ante la urgencia política de cuantificar logros.

Como se sabe, durante el sexenio pasado se pusieron en marcha varias estrategias dirigidas a lograr una educación superior de buena calidad –fortalecimiento institucional de las Instituciones de Educación Superior (IES), superación del profesorado, fortalecimiento del posgrado, aseguramiento de la calidad de los programas educativos–. Una de éstas resulta especialmente importante –el fomento de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje– ya que retomó una necesidad incesantemente detectada que adquirió visibilidad en las políticas educativas. En efecto, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, proponía transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para otorgar una mayor centralidad al aprendizaje de los estudiantes. Pero, ¿cómo se aterrizó esta orientación general en el conjunto de instituciones de educación superior? y, sobre todo, ¿qué evidencias existen de que realmente nos encontramos en un proceso de transformación educativa? Algunas respuestas a estas interrogantes tratamos de extraerlas a partir de la exploración llevada a cabo en dos momentos. En el primero, se hace un análisis de los objetivos y metas del PRONAE 2001-2006 con el fin de conocer los fundamentos de las estrategias propuestas y valorar la solidez de la planeación. Al mismo tiempo, se revisa de manera general el comportamiento que, frente a las metas propuestas, tuvo el sector universitario que participó en el Programa de Fortalecimiento Integral de la Educación (PIFI), la principal plataforma operativa de las políticas del

sector. A continuación, se examina con mayor detalle la operación de las políticas en un caso concreto, la Universidad de Occidente, el cual brinda evidencias sobre la forma en la cual se traducen las políticas en acciones concretas. A partir de los hallazgos de ambos momentos, se concluye con algunas consideraciones en torno a los alcances de las políticas de calidad y su impacto en los procesos educativos.

Antes de dar inicio al análisis, cabe hacer la advertencia de que, aunque sería lo deseable, el presente texto no aborda una valoración integral del impacto de todas las estrategias del PRONAE 2001-2006 en el desarrollo de los procesos educativos universitarios o en el desempeño académico de los estudiantes, pues ello excede los objetivos previstos. En cambio, ofrece evidencias sobre la puesta en marcha de algunas estrategias relevantes y un análisis sobre la pertinencia, factibilidad, operación y efectividad de algunas de ellas. Estas reflexiones abren otras interrogantes sobre el mejoramiento de los procesos educativos que podrían ser exploradas en estudios futuros.

Los enfoques educativos centrados en el aprendizaje en la política educativa

La decisión de impulsar estos enfoques quedó plasmada en el PRONAE 2001-2006 en varias de sus políticas rectoras, entre ellas: la actualización continua de planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, el fomento del aprendizaje efectivo de los estudiantes como centro de la actividad educativa, así como la formación integral, la cual implica que:

los programas educativos hagan énfasis en aspectos formativos, con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, y el cuidado del medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo [...] y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas de formación (SEP, 2001: 204).

Del conjunto de estas políticas sólo se fijaron metas para la atención integral del alumno, a través de la instrumentación de programas de tutorías y, de manera muy vaga, para el fomento de enfoques centrados en el aprendizaje, mediante el establecimiento de un programa de impulso a los mismos y el diseño de materiales de apoyo y recursos didácticos. Las líneas de acción, derivadas de las mencionadas políticas, ofrecían mayor precisión al indicar que se debía alentar procesos de reforma académica, impulsar programas de capacitación docente para operar los referidos enfoques, sistematizar y

analizar modelos educativos y estimular la investigación en la materia, entre otras. Sin embargo, las metas fijadas no se articulaban con tales orientaciones y con ello era poco probable que estimularan el avance del sector universitario en la dirección deseada.

Por otra parte, el programa no fijó metas en el ámbito de la formación integral, ni para la innovación en métodos educativos dirigidos a promover el aprendizaje efectivo y el trabajo en grupo, por ejemplo. Este vacío en la planeación sexenal sugiere que el objetivo de transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para favorecer una mayor calidad educativa no se abordó de manera profunda e integral. Por el contrario, se optó por pocas acciones aisladas cuya puesta en marcha y, sobre todo medición, resultaban más viables. Este problema ubica la discusión en la forma y el proceso como se diseñan y ejecutan las políticas educativas, y cómo éstas toman en cuenta las prioridades en la materia. En ese sentido, habría que señalar que si bien atender las exigencias de una transformación educativa no se resuelve únicamente mediante el establecimiento de metas en los programas del sector, también es pertinente advertir que la inexistencia de éstas se tradujo en la ausencia de acciones de mayor alcance y profundidad en programas como el PIFI, que fue un motor que obligaba a las instituciones de educación superior (IES) a responder a las metas sexenales. Con ello se perdió una gran oportunidad de movilizar a las instituciones en la línea descrita.

La atención integral a cargo de los programas de tutorías

La atención integral del estudiante se ha canalizado a través de programas de tutorías, los cuales recibieron un fuerte impulso a lo largo del sexenio pasado. En un contexto de auge de dicha estrategia surge la pregunta acerca de qué son las tutorías, cómo pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación, cómo las conciben las autoridades educativas y, finalmente, cómo se están poniendo en marcha en las diferentes instituciones y qué relación guarda el discurso con la práctica.

El PRONAE no emitió una definición explícita de la tutoría. Las definiciones más relevantes en este campo las ha realizado la ANUIES (2000), al proponer e impulsar los programas institucionales en la materia. Esta asociación sugiere que la tutoría se conciba y lleve a cabo como un acompañamiento y apoyo docente –de carácter individual– ofrecido a los estudiantes, tanto en el ámbito académico como en asuntos relativos a su desarrollo personal. En esta misma dirección, Romo (2005: 77) puntualiza que los programas de tutoría intentan tener una mejor comprensión de los problemas que enfrentan los alumnos y desarrollar mecanismos para ayudar a cada

Impacto de las políticas de calidad en los procesos... Marisol Silva Laya (2008), vol. XXX, núm. 120, pp. 7-32

uno de los estudiantes a acelerar su adaptación al ambiente universitario, a crear condiciones para un mejor desempeño durante su formación, así como a lograr los objetivos académicos orientados a alcanzar una exitosa práctica profesional.

Según la ANUIES (2000), son muchas las situaciones problemáticas que podrían ser atendidas a través de los programas institucionales de tutorías. Destacan las siguientes:

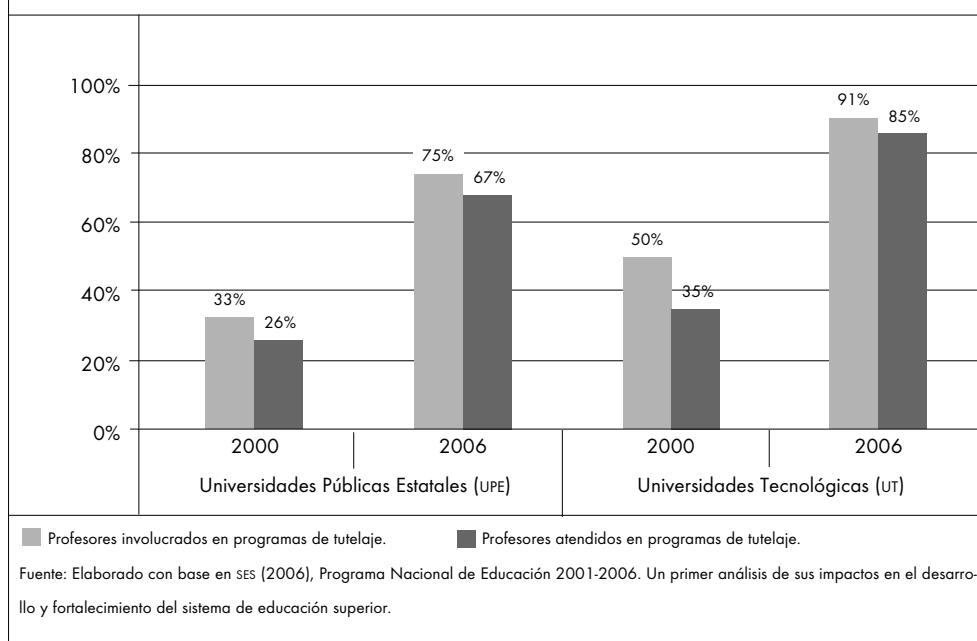
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenecen los estudiantes.
- Las bajas expectativas del estudiante respecto a la importancia de la educación.
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución.
- Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior.
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura.

A partir de este marco referencial, conviene analizar los datos oficiales sobre el avance de esta práctica. Lo primero que habría que señalar es que su incidencia se registra en un segmento limitado de instituciones. La ANUIES reporta que de un total de 103 IES convocadas a participar en un estudio sobre la implementación de esta estrategia, sólo 47 respondieron y de éstas sólo 70% contaban con un programa institucional de tutorías (Romo, 2005).

Del mismo modo, los reportes de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) muestran que entre las instituciones que recibieron apoyo de los PIFI durante los ciclos 2001 al 2003, los proyectos de tutorías se presentaron con una baja frecuencia. La proporción de instituciones que presentaron proyectos en este tema fue baja y decreció conforme avanzó el período señalado; mientras que para el 2001 35% de las instituciones presentaron proyectos sobre tutorías, para 2003 esta proporción se redujo a menos de la mitad (16%).² En pocas palabras, en la prospectiva de las IES las tutorías no ocupaban un espacio muy importante.

No obstante la baja incidencia de proyectos sobre tutorías en los PIFI del periodo 2001-2003, llama la atención que para fines del sexenio la Subsecretaría de Educación Superior (SES) reporta un incremento sustancial de la participación de profesores y alumnos en dicha estrategia (SES, 2006). Como se aprecia en la Gráfica 1, la proporción de profesores de tiempo completo que brindan tutorías pasó de 33% en el 2000 a 75% en el 2006 y la atención a los estudiantes se incrementó llegando a 67% en las universidades públicas

2. La información pública disponible no expone datos para los últimos años del sexenio.

GRÁFICA 1 Porcentaje de profesores de tiempo completo y de alumnos que participan en programas de tutoría

3. Universidades públicas estatales (UPE), universidades públicas estatales con apoyos solidarios (UPEAS), universidades tecnológicas (UT) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

estatales (UPE). Un incremento mayor se registró en las universidades tecnológicas (UT) donde, para el 2006, 91% de los profesores y 85% de estudiantes se involucraban en estos programas.

Estos datos dan cuenta de una amplia difusión de la estrategia educativa en el universo de instituciones beneficiarias del PIFI,³ que resulta significativa puesto que conforman un universo de 82 IES que atienden alrededor de 60% de la matrícula del sector público. La expansión de las tutorías en este segmento de IES está estrechamente vinculada con los subsidios extraordinarios otorgados por el PIFI. Ello da cuenta del poder que tiene este tipo de plataformas para estimular el comportamiento de las instituciones en una dirección definida.

Si bien el número de IES de las que se tiene evidencias que han incorporado las tutorías no es muy elevado, lo que ocurre al interior de las mismas tiene un amplio alcance, dado que atienden a un importante segmento de la población escolar del sector público. Como vimos, según datos de la SES, grandes proporciones de alumnos y profesores universitarios participan en programas de este tipo. ¿Qué se esperaría de estas experiencias? La ANUIES (2000) ofrece algunas ideas: un tutor tendría que apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad, crear un clima de confianza entre tutor y alumno que permita al primero conocer aspectos de la vida

personal del estudiante, señalar y sugerir actividades extracurriculares y brindar información académico-administrativa. Si realmente un alto porcentaje de la población escolar está inmerso en experiencias de este tipo, podríamos vislumbrar cambios significativos en sus trayectorias. Pero, ¿cuán apegadas a estas orientaciones se hallan las prácticas de las IES?

Al explorar el tipo de actividades llevadas a cabo por las IES que recibieron apoyos del PIFI, se advierte que la gran mayoría se concentró en la capacitación de los tutores y en la organización de los mismos en el ámbito institucional, lo cual parece un paso importante para proveer de dinámicas y herramientas de trabajo a los tutores. Pero si se desean conocer los contenidos específicos del tipo de tutoría que se brinda en las instituciones, sólo se registra la orientación vocacional que es otorgada por 54.7% de la IES. La mayor energía se concentra en la organización del programa, pero se pierde de vista el desarrollo de proyectos especializados para atender las principales necesidades del estudiantado, como el deficiente nivel cultural de los estudiantes o la falta de actitud de logro, por mencionar algunas detectadas por la ANUIES.

Es poco lo que se ha publicado sobre contenidos específicos de los diferentes programas de tutorías reportados por las universidades públicas. Si bien en el ámbito oficial se cuenta con datos cuantitativos sobre las tutorías, no existe información suficiente acerca de las condiciones de operación de estos programas, de las dinámicas ensayadas, los problemas atendidos ni de sus resultados.

Por otra parte, al dimensionar la expansión de esta estrategia, conviene tener presente que el hecho de que el PIFI ligue el otorgamiento de recursos con la operación de las tutorías puede dar lugar al manejo formal de la información que exige el llenado de los formatos del PIFI; en otras palabras, puede ser un área susceptible de simulaciones con el objetivo de garantizar el acceso a los recursos. Una muestra de ello se observa en un análisis de los PIFI presentados en el 2005 por 42 IES, el cual reveló que algunas instituciones con matrículas muy altas afirmaban brindar tutorías al cien por ciento de sus estudiantes, pero no daban detalles sobre las acciones específicas, las modalidades de atención y, en general, del alcance de las mismas (Silva y otros, 2005). Por esta razón, un mayor detalle sobre la ejecución de estos programas es imprescindible, ello permitiría conocer el alcance real de las mismas y detectar las áreas que requieren intervención para que sean mejor aprovechadas.

Por último, es necesario preguntarse ¿por qué durante el sexenio pasado se impulsaron las tutorías como principal –y tal vez única– vía hacia la atención integral? Todo parece indicar que a través de las tutorías se pretendió dar atención a las trayectorias personales

de formación de los estudiantes y al desarrollo de hábitos y habilidades de estudio; sin embargo, habrá que cuestionar si es posible alcanzar tan elevados objetivos mediante una sola estrategia.

Retomando de nueva cuenta las orientaciones de la ANUIES (2000), conviene tener presente que el programa institucional de tutoría es un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), el cual debe articularse con otro tipo de actividades diversas que apoyen la práctica tutorial. En otras palabras, estos programas no pueden ser el único instrumento de apoyo al estudiantado. En función de ello, se requiere estimular en las IES la generación de iniciativas dirigidas a la atención y formación integral de los estudiantes. Tal estímulo debiera contemplarse desde las políticas y estrategias educativas.

En síntesis, pareciera que el ejercicio de tutorías es una condición que favorece la atención integral del estudiante, pero no es suficiente. La atención y formación integral exige una serie de estrategias articuladas que siguen siendo tarea pendiente en el ámbito de la educación superior. El reto consiste en echar a andar tales estrategias convocando la voluntad de las IES y abandonando el empeño en la medición de metas institucionales para transitar hacia una verdadera revisión, comprensión y transformación de los procesos educativos y, especialmente, de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Impulso a los enfoques centrados en el aprendizaje

El interés por promover este tipo de enfoques se desprende de reconocer el agotamiento del proceso educativo tradicional centrado en la transmisión del conocimiento a cargo del maestro y la recepción pasiva por parte del alumno. Experiencia en la cual, lo fundamental era la enseñanza y la forma como ésta se organizaba. En contraposición a esta limitada perspectiva, el aprendizaje debe pasar a ocupar un lugar preponderante y dejar de ser un proceso pasivo para constituirse en uno autoorientado y autocontrolado, que no puede estar totalmente dirigido por el profesor sino que debe centrarse en el sujeto que aprende (Ángeles, 2003). Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social.

Un cambio de enfoque de esta naturaleza entraña una serie de transformaciones en los currículos y en las prácticas educativas. Ángeles (2003) advierte que esta reorientación educativa debe determinar y condicionar lo que el estudiante realiza en el aula, la manera en que asume ciertas tareas de aprendizaje, su percepción del estudio y su estilo particular de actuación en la institución educati-

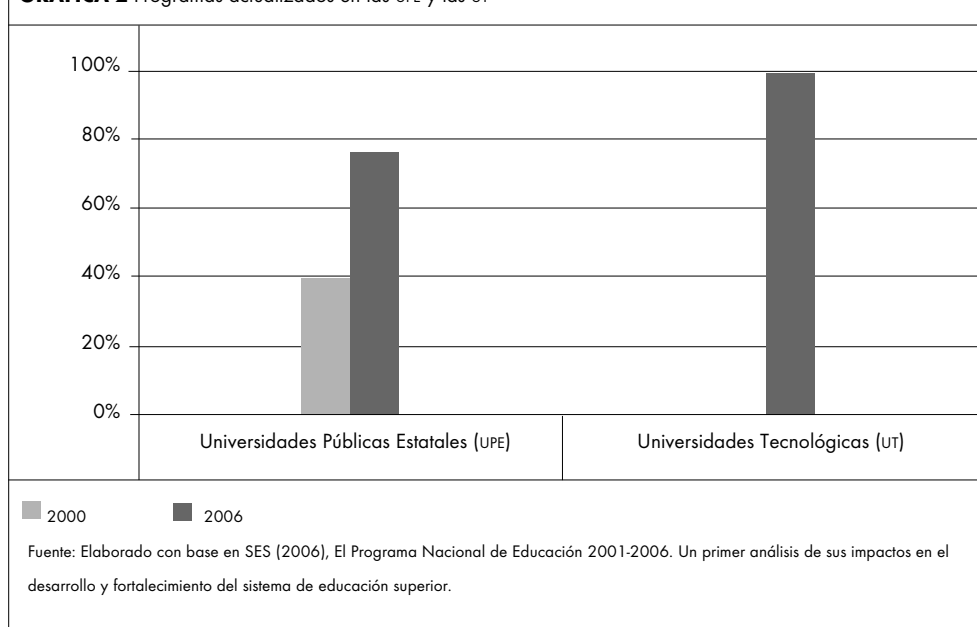
va. En fin, poner en marcha este nuevo enfoque exige la transformación de prácticas tradicionales y una mayor dosis de innovación educativa para generar dinámicas que motiven la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

Al indagar cómo se ha impulsado este enfoque en el sector universitario, se advierte que la gran mayoría de las IES se han dedicado a la actualización de los programas educativos, tarea que está en sintonía con las políticas rectoras del sexenio. Para el 2006, los reportes de la SES daban cuenta de una intensa dinámica en esta línea, pues 78% de los programas impartidos por las UPE y la totalidad de aquellos que ofrecen las UT se habían actualizado.

Del mismo modo, al explorar el comportamiento de una muestra de IES que elaboró el PIFI para el año 2005, se advierte que poco más de la mitad (55%) estaba desarrollando proyectos dirigidos a operar enfoques centrados en el aprendizaje. En este grupo también la gran mayoría (69%) se concentró en la actualización de los programas educativos con miras a flexibilizar el currículo y fomentar el aprendizaje; sólo un grupo reducido de instituciones reportó acciones de capacitación a maestros (36%) y creación de nuevos modelos educativos (26%) (Silva y otros, 2005).

Si bien la actualización de los planes y programas de estudio puede impactar positivamente el desarrollo de los programas y la impartición de una enseñanza más relevante tanto en su contenido

GRÁFICA 2 Programas actualizados en las UPE y las UT



como en su tratamiento pedagógico, es preciso valorar la suficiencia de esta única estrategia para garantizar la aplicación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje y proyectados en las políticas educativas. Frente a este dato revelador de la realidad, conviene preguntarse hasta qué punto los cambios y transformaciones de los procesos educativos pretenden gestarse sólo desde los programas de estudios. Llama preocupantemente la atención que acciones dirigidas a la capacitación de los maestros para poner en marcha los nuevos programas, así como la innovación en métodos de enseñanza y aprendizaje, aparecen con muy poca fuerza en reportes del PIFI; no obstante, parecen vitales para el cumplimiento de un objetivo tan ambicioso.

En la misma línea, un reciente diagnóstico de la ANUIES (2006) reconoce que aunque se ha intentado generar modelos pedagógicos basados en competencias y currículos centrados en el alumno con énfasis en la práctica, éstos se han limitado al plano formal y no llegan a incidir en el cambio de las prácticas docentes. Además, los planes de estudio siguen saturados de horas de clase y suelen ser obsoletos en comparación con los avances científicos en cada disciplina.

En fin, resulta preocupante que las IES, especialmente las que reciben apoyos del PIFI, no estén aprovechando los recursos adicionales para impulsar iniciativas más vinculadas con la innovación en los modelos, métodos y recursos educativos que hagan posible la puesta en marcha del referido enfoque. Muestra de ello es que para el 2004, sólo 19% de las IES que recibieron apoyos del PIFI rindieron informes sobre el uso y desarrollo de recursos didácticos (Silva y otros, 2005) y, de este reducido grupo, la mayoría se dedicó a la elaboración de cursos en línea, que aunque constituyen una innovación válida, no resuelve el problema de mejorar las prácticas pedagógicas.

Esta revisión permite inferir que existe una falta de claridad acerca de cómo poner en marcha acciones conducentes a transformar el proceso educativo centrándolo en el aprendizaje. Las IES emprenden proyectos y reportan resultados relacionados con esta meta, y se da por sobreentendida la articulación entre sus acciones y la consecución de los objetivos, por ejemplo, actualización de programas y procesos centrados en el aprendizaje. Sin embargo, no se cuenta con orientaciones precisas ni con indicadores adecuados que permitan valorar el avance en una dirección conocida y cierta. De ahí que resulta urgente una mayor definición en torno al tipo de proyectos que pudieran emprender las IES para detonar verdaderos cambios en las prácticas docentes que, al parecer, se mantienen inmutables.

Breve balance sobre las políticas del sexenio

Las políticas educativas recientes intentaron otorgar una atención prioritaria al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando así visibilidad a esta dimensión como parte fundamental de la calidad educativa. Sin embargo, la programación para el logro de este objetivo enfrenta serias deficiencias. Muestra de ello es el divorcio entre las líneas de acción más pertinentes para este fin (impulso de procesos de reforma académica y de programas de capacitación docente para aplicar enfoques centrados en el aprendizaje, la generación de modelos educativos y estímulo de la investigación), y la fijación de las metas correspondientes en el PRONAE 2001-2006. En consecuencia, se dejaron de lado acciones centrales para una verdadera transformación de los procesos educativos. Al mismo tiempo, algunas de las acciones prevalecientes mostraron un fuerte ingrediente de cumplimiento formal para dar respuesta a las orientaciones políticas del sector y facilitar la medición del cumplimiento de las metas. Esto, no en pocos casos, dio lugar a simulaciones con el objeto de asegurar el acceso a los recursos que la SES destinó a impulsar la calidad del sistema.

Paralelamente, persisten vacíos y confusiones. Uno de ellos tiene que ver con la formación integral, pues para conseguirla se impulsaron las tutorías, mismas que registran logros significativos, pero que se descubren insuficientes para canalizar la atención y apoyo que requieren los jóvenes universitarios. Queda entonces abierta la pregunta de cómo se tendrá que impulsar tal formación en el SES mexicano.

Por último, se advierte la ausencia de indicadores eficaces para medir el desarrollo y los resultados de las acciones emprendidas y valorar el avance real hacia prácticas innovadoras dirigidas a transformar los procesos que, hasta ahora, han prevalecido en las aulas universitarias. Se han privilegiado indicadores sobre la cobertura de algunos programas, pero falta complementarlos con otros –de carácter cualitativo– sobre el funcionamiento e impacto de los mismos.

Puesta en marcha de las políticas: el caso de la Universidad de Occidente

En este apartado analizamos el caso de la Universidad de Occidente (UDO),⁴ con el propósito de explorar cómo algunas de las políticas y estrategias referidas en el apartado anterior se han concretado en acciones particulares en una institución de educación superior. Éste resulta un caso relevante, ya que la universidad ha mostrado un decidido interés por poner en marcha las políticas de

4. Agradezco al personal de la UDO, especialmente a las maestras Ana Isabel Chávez, Anajilda Mondaca y Rosa María Verduzco, la invitación que me hicieron para asesorar la evaluación de su modelo educativo y permitirme retomar en este texto algunos datos relevantes de su experiencia.

5. La Universidad de Occidente está ubicada en el estado de Sinaloa, donde se fundó en 1982, aunque sus orígenes se remontan a 1978 con la creación del Centro de Estudios Superiores de Occidente. Esta universidad atiende una matrícula de alrededor de 9 500 alumnos mediante 20 programas educativos: doce licenciaturas, tres opciones de profesional asociado y cinco maestrías.

6. Aunque el MEDI y el PRONAE 2001-2006 se gestaron casi al mismo tiempo, se puede hablar de una correspondencia e incluso de influencia de las políticas sexenales en el MEDI, ya que éste retoma los lineamientos planteados por la ANUIES en el documento "La educación superior en el siglo XXI", el cual, como se sabe, tuvo gran influencia en las definiciones del PRONAE. Por otro lado, a lo largo del sexenio fue notable el apego de la UDO a las orientaciones del PIFI del cual recibió importantes recursos.

calidad, objetivo en torno al cual registra importantes logros. Uno de ellos es el haber recibido el Premio Nacional de Calidad, el cual se otorga a las IES que presentan 70% de su matrícula en Programas Educativos de Calidad (evaluados por CIEES en nivel 1 o acreditados por COPAES).⁵

A partir de septiembre de 2001, la UDO diseñó y puso en operación el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDI), con el fin de impulsar la formación integral de los estudiantes. El MEDI retoma la flexibilidad curricular del sistema departamental y busca fomentar una pedagogía humanista. Entre sus propósitos fundamentales se hallan (UDO, 2003):

- Ofrecer atención personalizada a los estudiantes.
- Enseñar a aprender y autoformarse, y promover el pensamiento crítico y creativo.
- Contribuir a formar ciudadanos responsables que participen activa y propositivamente en la sociedad y la cultura.
- Lograr que el enseñante se desempeñe como guía, mediador y formador.
- Fomentar la vinculación con los sectores productivos, sociales y culturales.

En este contexto, la UDO está impulsando procesos educativos basados en una pedagogía humanista que toma al alumno como centro de los mismos, da primacía al aprendizaje y donde el maestro asume el papel de formador. Esta transformación ha exigido también avanzar hacia una estructura curricular flexible organizada en tres etapas de formación: una genérica básica, una de formación disciplinar y la última de especialización. Además, la universidad echó a andar programas de apoyo al desarrollo de los estudiantes, entre los que destacan las tutorías, las asesorías, los cursos de apoyo a la formación integral universitaria y las actividades académicas. A través de dichos programas la UDO brinda apoyo y acompañamiento permanente a los estudiantes, con el fin de atender sus necesidades particulares y facilitar la culminación exitosa de sus estudios.

Esta breve descripción deja ver cómo las prioridades de política educativa definidas en el ámbito nacional impregnaron la gestión de esta universidad y las estrategias que puso en marcha a fin de mejorar la calidad del servicio que ofrece, especialmente en lo relativo a centrar los procesos en el aprendizaje y, por ende, en los estudiantes.⁶

A cinco años de haber entrado en operación el MEDI, la universidad llevó a cabo una evaluación de su implementación. Para ello se diseñó una muestra representativa integrada por docentes y

alumnos de las seis unidades que conforman la UDO (Culiacán, El Fuerte, Guamúchil, Guasave, Los Mochis, Mazatlán) y de los doce programas educativos que oferta la institución. Se aplicó una encuesta a 1891 egresados de la segunda generación de aplicación del modelo –en el 2006–, a 213 docentes de tiempo completo y 280 de asignatura base. En este texto se recupera la experiencia de esta universidad en la operación del programa de tutoría y las estrategias desplegadas para impulsar el aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta aproximación, se analizará la aplicación de las políticas nacionales para valorar sus aciertos y limitaciones, así como las tareas que aún están pendientes.

La atención personalizada mediante tutorías y asesorías

La UDO retomó las propuestas de la ANUIES en esta materia. En virtud de ello, cuenta con un Programa Institucional de Tutorías y concibe esta tarea como:

una modalidad de la actividad docente que consiste en un proceso sistemático de orientación y acompañamiento de carácter académico y personal, que se concretiza en la atención individualizada que brinda un profesor-tutor a un alumno o a un grupo de alumnos, promoviendo el mejoramiento de su desempeño académico, estimulando su capacidad de aprender a aprender, fomentando su capacidad crítica y creadora, apoyándolos en su desarrollo académico y escolar y, en su caso, canalizándolos a las instancias en las que puedan recibir una atención especializada, a fin de propiciar su formación integral (UDO, 2001).

El programa arrancó en el año 2001; inicialmente estaba previsto que las tutorías fueran impartidas por los profesores de tiempo completo y medio tiempo, sin embargo, debido a la necesidad de atender a una población tan grande –alrededor de 9 500 estudiantes–, también se ha delegado en los profesores de asignatura.⁷ En promedio, un profesor atiende a entre 25 y 30 alumnos; aunque hay casos en los que puede brindar apoyo hasta a 50 estudiantes.

A nivel institucional el programa ha recibido un fuerte impulso. Muestra de ello es la capacitación de los profesores para que ejerzan el papel de tutores. Algunos cursos son impartidos por la ANUIES y otros por profesores de diferentes universidades. Al mismo tiempo, profesores de desarrollo humano han contribuido con la capacitación en torno a técnicas de entrevista y otros temas del área de atención psicológica. Cada unidad de las seis que conforman la universidad cuenta con un responsable, quien constantemente organiza charlas para los tutores.

7. Para el año 2006, la UDO contaba con 209 profesores de tiempo completo, 72 de medio tiempo y 270 de asignatura.

8. Este programa ha establecido un "perfil deseable" que indica el grado de desarrollo e idoneidad del personal docente, que contempla un grado académico (mínimo maestría y preferente doctorado), el equilibrio de actividades (docencia, investigación, tutorías y gestión académica o actividades de extensión), y eficacia del desempeño. A los profesores que cubren el perfil deseable se les otorgan apoyos adicionales (PROMEP, 2007).

9. Este cuestionamiento puede constatar en una entrevista realizada a A. Romo, responsable del Programa de Tutorías de la ANUIES, la cual se reporta en Silva y otros (2005).

La universidad tiene definido un perfil específico para los profesores que pueden brindar tutorías y sólo se deben asignar tutorados a quienes cumplen con el mismo. Sin embargo, para dar cumplimiento a los requisitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP),⁸ en ocasiones se asignan estudiantes a profesores con el propósito de que mantengan el perfil deseable exigido por dicho programa, aunque no reúnan las características idóneas para ser tutores. Cabe destacar que situaciones de este tipo se repiten a lo largo de un gran número de IES.⁹ Ello invita a una revisión de las políticas educativas para evitar que las instituciones enfrenten disyuntivas de este carácter al momento de dar cumplimiento a las orientaciones y metas propuestas.

En la UDO operan varias dinámicas para poner en marcha el programa. Una muy común son las reuniones grupales al inicio de las tutorías, en donde el tutor explica los objetivos y dinámicas del programa y presenta su horario a partir del cual se configuran programas de citas con los estudiantes. Una forma mediante la cual la UDO trata de asegurar que los alumnos soliciten entrevistas con los tutores ha sido el otorgarle al tutor la atribución de verificar el cumplimiento por parte de los estudiantes de una serie de actividades extracurriculares, pero que tienen un peso mínimo en créditos que todos los alumnos deben cubrir a lo largo de la carrera, por ejemplo, cursos de apoyos, asistencia a eventos académicos, veranos científicos y prácticas profesionales. Todas esas actividades se registran en un carnet que el alumno debe llenar con la asesoría y aprobación del tutor. En general, las situaciones que los estudiantes tratan con mayor frecuencia con sus tutores son:

- Entrevista al ingresar en la universidad para elaborar un expediente.
- Problemas de tipo económico, que por lo general requieren de orientación sobre cómo conseguir una beca.
- Problemas en el desempeño académico.
- Decisiones sobre las materias optativas que el alumno puede llevar.
- Decisiones sobre las prácticas profesionales a realizar.
- Decisiones sobre áreas de especialización a seguir.
- Trámites ante servicios escolares.
- Llenado del carnet de actividades extracurriculares.

La evaluación de esta experiencia evidencia que, en general, los egresados de la UDO consideran que el programa de tutorías es importante y contribuye a mejorar la vida académica de la institución, valoran especialmente la atención a sus necesidades por parte de los tutores. Los egresados calificaron el programa institucional

de tutorías con 3.1 puntos en una escala de 1 a 4, lo que significa un nivel suficiente de aceptación de las características del mismo. Las críticas que hacen con mayor insistencia se refieren a la falta de espacios para recibir las tutorías y el tiempo insuficiente dedicado a las mismas. Esta última dificultad muchas veces tiene su origen en el alto número de estudiantes que debe atender un tutor.

Por su parte, los docentes coinciden en que el programa es benéfico ya que contribuye a mejorar la vida académica de los alumnos –otorgan una calificación de 2.9 puntos–. También advierten sobre la falta de espacios para brindar tutorías y el limitado tiempo dedicado a las mismas. Adicionalmente, los maestros cuestionan la congruencia del perfil del cuerpo de tutores con las necesidades del programa; sus apreciaciones revelan la necesidad de contar con tutores que tengan una capacitación más adecuada para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Esta limitación es compartida con otras IES y tiene como fondo la necesidad de los profesores universitarios de manejar marcos de referencia y metodologías apropiadas para brindar las tutorías (véase Romo, 2005).

Ambas visiones son complementarias y dan cuenta de la contribución de este programa para facilitar el tránsito por la vida universitaria. Las respuestas de los universitarios dejan ver que aún esta práctica no se generaliza en la universidad, ya que, pese a que la UDO prevé mecanismos para que todos los alumnos gocen de este beneficio, alrededor de la cuarta parte de los egresados afirma no haber recibido tutorías (23%), al tiempo que poco más de la tercera parte (35%) de los profesores no las ha otorgado; llama la atención especialmente que 30% de los profesores de tiempo completo encuestados se halle en esta condición. Esta situación puede tener varias explicaciones. Una de ellas remite al hecho constado de que no todos los estudiantes tienen el mismo interés en recibir tutorías. Podría afirmarse que hay un importante segmento de la población escolar para el que todavía no se convierte en una práctica habitual el solicitar y recibir tutorías. Frecuentemente se trata de alumnos que logran adaptarse fácilmente al ritmo y exigencias de la vida universitaria y que, en general, enfrentan pocos problemas.

Adicionalmente, la UDO ofrece asesorías para ayudar a los alumnos a resolver necesidades diversas. Existen tres tipos de asesorías: disciplinares, de servicio social y del Programa Jóvenes Emprendedores. La gran mayoría de los profesores encuestados ha sido asesor (82.7%) y su participación se da preponderantemente en torno a las asesorías disciplinares. Al mismo tiempo, un porcentaje importante de estudiantes (68%) solicitó y recibió estos servicios. Las asesorías disciplinares son ampliamente valoradas por la comunidad universitaria, lo cual se refleja en la alta calificación otorgada: 3.4

por los alumnos y 3.5 por docentes. Dichas asesorías se brindan sobre los temas de alguna asignatura que por su complejidad, grado de dificultad, alto índice de reprobación u otro aspecto, amerita que un profesor sea asignado como asesor, mismo que debe contar con un espacio y un tiempo especificado en un programa de trabajo (UDO, 2001).

Los resultados de la UDO indican que la programación de este tipo de apoyos es una forma eficaz de ayudar a los estudiantes para que obtengan un mejor desempeño académico. Es preciso advertir que no basta con que exista la posibilidad abierta de consultar dudas a un profesor, sino que el apoyo se establezca en un programa a través del cual el alumno tenga la seguridad de que recibirá la ayuda necesaria en el momento oportuno.

Del mismo modo, durante el primer año de la carrera la universidad imparte “cursos de apoyo” los cuales buscan complementar saberes del conocimiento científico, tecnológico o cultural, para lograr un desarrollo integral. Actualmente están contemplados tres cursos (Desarrollo Humano, Redacción Avanzada y Formación de Emprendedores). Con ello se pretende compensar algunas de las desventajas que pueden tener los estudiantes debido a sus diferentes trayectorias académicas y culturales.

Esta experiencia ofrece respuestas interesantes al cuestionamiento que se hizo en el apartado anterior acerca de tomar las tutorías como vía única para la atención integral. En lugar de ello, la UDO combina varias alternativas y de esta manera intenta satisfacer las necesidades de su alumnado. Las tutorías, asesorías y cursos de apoyo se perfilan como mecanismos eficaces que esta universidad ha instrumentado para brindar una atención personalizada a sus estudiantes tanto para resolver problemas asociados con los temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, favoreciendo así un mejor aprovechamiento académico, como para coadyuvar a su adaptación a la universidad y estimular un mejor desempeño en la comunidad académica.

En fin, el acercamiento a esta experiencia revela que no es suficiente conocer datos sobre porcentaje de maestros y alumnos que participan en tutorías, ya que sólo muestran parte de la realidad. Una mayor dosis de información cualitativa permite conocer cómo se pueden aprovechar estas prácticas para mejorar la vida universitaria, al tiempo que enciende focos sobre las debilidades y tareas pendientes. En el caso de la UDO, se percibe la utilidad de las tutorías y la necesidad de consolidarlas a través del mejoramiento del perfil de los tutores, así como de una mejor distribución del tiempo y espacios físicos para brindar una atención con mayor calidad a los estudiantes.

Impacto de las políticas de calidad en los procesos... Marisol Silva Laya (2008), vol. XXX, núm. 120, pp. 7-32

¿Cómo impulsa el MEDI los enfoques centrados en el aprendizaje?

El Modelo Educativo para el Desarrollo Integral se enfoca hacia el estudiante y pretende ofrecerle una atención personalizada. Según la UDO:

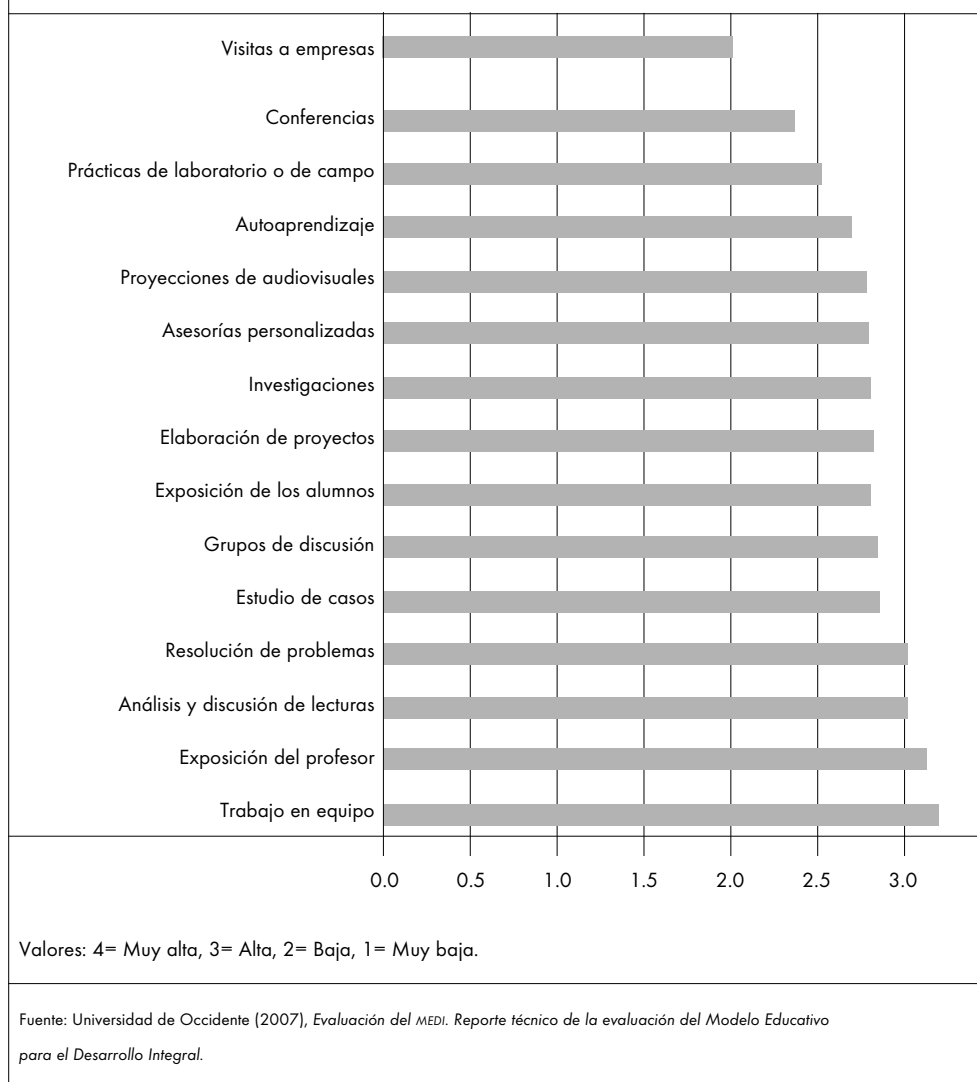
El MEDI privilegia el proceso de aprendizaje en relación con el proceso de enseñanza. El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, por parte del alumno, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, mientras la enseñanza es una contribución docente, ajustable a este proceso de construcción. En este enfoque, el profesor se convierte en un mediador entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos del alumno. El alumno es el centro del proceso educativo, se requiere que asuma un papel activo en su propio proceso de formación (UDO, 2001).

Para poner en marcha tales orientaciones, resulta fundamental su conocimiento y comprensión por parte de los maestros. Los maestros debieran comprender en qué consiste su papel como mediadores entre los nuevos conocimientos y los previos y, en función de ello, diseñar estrategias que estimulen en los jóvenes la capacidad de aprender. Sin embargo, en esta experiencia aún no se logra tal dominio. La evaluación evidenció que sólo poco más de la mitad de la planta docente (58%) considera que el MEDI indica con claridad las estrategias que deben implementarse en la UDO; mientras que el 18% reporta que el MEDI no es claro en la materia. Al mismo tiempo, casi la cuarta parte de los profesores (23%) desconoce el modelo. Es decir, un amplio segmento del profesorado no utiliza las orientaciones del modelo como referente para su práctica pedagógica. En general, son los profesores de tiempo completo (PTC) quienes conocen mejor el modelo, debido a un mayor contacto con su diseño, principios, objetivos y estrategias; adicionalmente muchos de ellos han recibido capacitación para el manejo de estrategias pedagógicas congruentes con el mismo.

Las prácticas de enseñanza que son utilizadas con una frecuencia alta por parte de los docentes son: el trabajo en equipo (3.2),¹⁰ exposición del profesor (3.1), análisis y discusión de lecturas (3.0), resolución de problemas (3.0). Por el contrario las menos recurrentes son: visitas a empresas (2.0), conferencias (2.4), prácticas de laboratorio o de campo (2.5) y autoaprendizaje o auto-didactismo (2.7).

Tres de las cuatro actividades más frecuentes exigen una alta dosis de participación activa por parte de los estudiantes –trabajo en equipo, análisis y discusión de lecturas y resolución de problemas–; podría afirmarse que se centran en ellos. Por lo tanto, se

10. En una escala de 1 a 4, donde 1 = muy baja frecuencia, 2 = baja, 3 = alta y 4 = muy alta.

GRÁFICA 3 Frecuencia en el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes de la UDO.

encuentra congruencia con las orientaciones del MEDI. No obstante, el uso excesivo de la exposición del profesor contraviene los principios del modelo y al registrar una alta frecuencia podría ser reflejo de prácticas de enseñanza tradicionales en las que el alumno es depositario de la información transmitida por el maestro. En palabras del equipo responsable de evaluar la implementación del MEDI, los resultados ponen en evidencia una masa docente que no ejerce plenamente la práctica del constructivismo que es la base fundamental del MEDI (UDO, 2007).

Las dificultades en el ámbito de la pedagogía parecen evidentes y se corroboran con la percepción de los alumnos, entre quienes existe la opinión de que los profesores no siempre aplican estrategias pedagógicas adecuadas (38%), ni motivan a los estudiantes para acceder a nuevos conocimientos (33%) y tampoco relacionan adecuadamente la teoría y la práctica (32%). Aunque también es importante tener en cuenta que amplias proporciones del alumnado valoran otros rasgos del desempeño docentes, como son: el dominio de la asignatura (77%), la motivación para la participación en clase (75.1%) y la atención de dudas dentro y fuera del horario de clase (74%). En congruencia con lo planteado por los alumnos, los profesores manifiestan su necesidad de manejar mejores estrategias pedagógicas para impartir las clases (54.1%), además de la vinculación de las clases con la actividad propia del campo laboral (42%) y el manejo de diferentes enfoques teóricos y metodológicos (32%).

Estos resultados muestran que, a pesar de los esfuerzos que ha hecho la UDO para impulsar el MEDI, aún no alcanza su plena difusión y operación. Hay un desconocimiento del modelo que se vincula con su insuficiente aplicación, ya que sólo el 66% de los maestros afirma poner en práctica sus principios pedagógicos.¹¹ Este grupo de profesores califica con 2.7 puntos la complejidad que entraña la ejecución de las estrategias contempladas por este modelo,¹² lo que indica que no resulta del todo sencillo ejecutar prácticas sustentadas en un enfoque constructivista, como lo prevé este modelo para el desarrollo integral.

Dichos hallazgos han conducido a la UDO a enfatizar las tareas de difusión del MEDI y ofrecer capacitación pedagógica a los profesores. A tal efecto, se propone diseñar e instrumentar un modelo de acompañamiento institucional al profesor para favorecer una mayor identidad con el modelo. Resulta de especial interés el capacitar a los profesores en la implementación de estrategias como el aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, grupos de discusión y estudio de casos que fomenten la participación activa del estudiante (UDO, 2007).

La evaluación de esta experiencia pone al descubierto la dificultad que entraña transformar los procesos educativos para centrarlos en el aprendizaje. Además, sugiere que tal vez no es suficiente la difusión y la capacitación de maestros, dado que la UDO ha invertido un gran esfuerzo en esta dirección sin obtener los resultados esperados. A la luz de este caso podría suponerse la necesidad de procesos más participativos en los que la planta docente analice, sistematice y diseñe estrategias y materiales apegados a las necesidades específicas de las clases que imparten. En fin, esta experiencia deja

11. Al ser una proporción ligeramente mayor que la que dice conocer el modelo, puede suponerse que algunos maestros consideran que su práctica es congruente en términos generales con lo que demanda la institución.

12. En una escala de 1 a 4 en la que 1 = muy complicado, 2 = complicado, 3 = sencillo y 4 = muy sencillo.

claro que la transformación de los procesos no se hará por decreto y que la sola actualización o generación de nuevos programas o modelos no es suficiente, sino que requiere la conjunción de una serie de actores y factores, así como una buena dosis de experimentación e innovación.

Lecciones aprendidas y tareas pendientes

El análisis de las tendencias generales del desempeño del sector universitario, apoyado por el PIFI, así como el de un caso particular, la UDO, en torno al objetivo de centrar los procesos en el aprendizaje de los estudiantes, revela las dificultades que entraña el logro de un objetivo tan ambicioso. Tales dificultades podrían tener su origen en una falta de comprensión sobre las implicaciones prácticas de este enfoque educativo, acompañada de una deficiente preparación para su puesta en marcha.

Es importante hacer notar que el logro de la meta establecida por el PRONAE 2001-2006 sobre el establecimiento de programas de tutoría no abrió espacios para dudas o desviaciones en torno a las alternativas de acción. Por el contrario, en general, las IES diseñaron y operaron programas, unos más apegados que otros a las orientaciones existentes. Las instituciones nombraron tutores entre su profesorado, quienes destinaron parte de su carga académica a atender a los alumnos. En ese contexto, puede verificarse el cumplimiento de la meta.

Existen evidencias a favor de este tipo de programas. Romo (2005) reporta que han propiciado: un nuevo tipo de relación entre los alumnos y sus tutores y profesores, alumnos más seguros y participativos, un impacto favorable en los profesores que empiezan a notar los beneficios de las tutorías, mejoras en las prácticas de los profesores, conformación de redes de tutores y acciones colegiadas: intercambio de experiencias, materiales, investigaciones y tesis en torno al tema. Por su parte, la experiencia de la UDO revela que el Programa Institucional de Tutorías ha impactado positivamente el ambiente institucional favoreciendo el aprovechamiento académico de los alumnos, así como su adaptación a la vida universitaria.

No obstante, el problema se presenta al querer profundizar sobre el contenido y desarrollo de estos ejercicios. No contamos con información pública detallada sobre el tipo de apoyos brindados a los alumnos o solicitados por ellos, las dinámicas y metodologías ensayadas por los tutores, las áreas que requieren mayor intervención y, en general, su impacto en la vida académica. En este sentido, una tarea apremiante es la construcción de indicadores cualitativos que permitan valorar los contenidos de estos ejercicios en los

diferentes contextos institucionales, dado que los actuales indicadores (porcentaje de maestros y de alumnos que participan en tutorías) dan cuenta de la expansión de esta estrategia, pero ofrecen una lectura limitada de la realidad. Además de éstos, se requiere también conocer las estrategias implementadas para alcanzar los altos niveles de cobertura registrados por algunas IES. Una mayor descripción cualitativa de las acciones permitiría conocer el impacto de las tutorías, qué tipo de actividades encierran, cuáles son más eficaces, qué impacto tienen en los alumnos, cuáles son las situaciones más difíciles de atender, etcétera.

Además, en el terreno de las metas cuantitativas habría que valorar si basta con fijar porcentajes de cobertura para los diferentes contextos institucionales y al interior de los mismos. Caben las siguientes preguntas: ¿es un estándar de calidad dar tutoría al 100% de los alumnos? o, por el contrario, ¿se requiere diseñar diferentes tipos de tutorías para diferentes tipos de población y tener disponibles los apoyos para aquellos alumnos que los solicitan?

Resulta obvio que un profesor no puede brindar atención integral a profundidad cuando tiene que atender a 50 tutorados en un semestre. Por lo tanto, una primera condición que debe tenerse en cuenta es que el número de tutorados puede ser un factor que incida en el tipo y calidad de las tutorías brindadas. También es preciso considerar que no todos los alumnos demandan los mismos apoyos. Por tal razón, habría que preguntarse si conviene contar con un solo modelo de tutorías o por el contrario se requiere diseñar programas y dinámicas diversificadas que permitan hacer frente a la heterogeneidad de situaciones a fin de otorgar una atención personalizada que resulte relevante para el estudiante. De la Cruz, García y Abreu (2006) sugieren la implementación de un modelo aplicable a las universidades de masa que resulta muy pertinente, el cual se basa en una organización piramidal. En la base de la pirámide se encuentra la tutoría por pares, realizada por los alumnos de diferentes niveles; asimismo se puede instrumentar la tutoría en grupos medios (12 a 20 alumnos) conducida por un académico experimentado; el proceso puede ser complementado con la tutoría realizada por profesionistas en activo que incorporan a su práctica pequeños grupos (cuatro o seis de alumnos); finalmente la tutoría individual realizada por un tutor principal. Estos tipos no son excluyentes sino complementarios y se debe establecer una coordinación entre los diferentes tutores que participan en el sistema, constituyendo un equipo que se comunica constantemente y se reúne periódicamente para monitorear sus actividades y dar seguimiento a los alumnos (De la Cruz y otros, 2006: 1380).

13. De la Cruz, García y Abreu (2006) identifican por lo menos ocho papeles que pueden cumplir las tutorías: 1) formación en investigación, 2) formación profesional, 3) docente, 4) socializador, 5) entrenamiento, 6) consejería académica, 7) patrocinador y 8) apoyo psicosocial.

Conviene también una mayor reflexión sobre los alcances de los programas institucionales de tutoría como vía única de atención integral a los alumnos. La experiencia de la UDO apunta a que no es suficiente. Por tal razón, su personal ha desplegado una combinación de acciones: algunos intereses estudiantiles se canalizan a través de las tutorías, mientras que otros mediante las asesorías disciplinares que buscan resolver dudas sobre temas específicos, del mismo modo los cursos de apoyo tratan de compensar deficiencias en torno a conocimientos y habilidades. Esta experiencia es una muestra de la pertinencia de combinar diferentes estrategias para avanzar hacia una atención integral al estudiantado.

En esta misma línea, hace algunos años Latapí (1988) proponía la instrumentación de tutorías en tres modalidades: *a)* los apoyos académicos para los cursos regulares, *b)* el desarrollo de habilidades básicas orientado al aprendizaje del estudiante y *c)* el desarrollo de la personalidad orientado a la formación humana y profesional. Como puede apreciarse, estas modalidades inciden en diferentes dimensiones de la formación: los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores. Existen otras propuestas de modelos integrales de tutorías, que cuestionan una visión reduccionista de la gran mayoría de las experiencias actuales por enfocarse sólo al acompañamiento escolar (De la Cruz *et al.*, 2006). Desde este punto de vista, se requieren modelos abarcales que consideren la tutoría como un proceso dual, formativo y socializador, por lo tanto, está llamada a cumplir múltiples roles en la educación superior.¹³ La amplitud con la que actualmente se definen los programas institucionales de tutoría podría contener orientaciones de este tipo; sin embargo, parece necesario explicitar una amplia gama de posibilidades en el diseño de dichos programas, en sus requisitos de operación y, desde luego, en los análisis de resultados.

Aún con las consideraciones expuestas, podría afirmarse que los programas de tutorías constituyen una estrategia que da un paso adelante en la tarea de centrar la mirada en el estudiante y, en tal sentido, arroja un logro de metas satisfactorio en algunos ámbitos. No podría decirse lo mismo sobre la puesta en marcha de los enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje, que fue la otra línea de acción impulsada durante el sexenio pasado.

Como se señaló a lo largo del texto, con el afán de dar cumplimiento a los requisitos del PIFI —derivados de las políticas sexenales—, una buena parte de las IES reportan acciones y logros en torno a este objetivo. La mayoría se concentraron en la actualización de programas educativos que, como se ha dicho, parece necesario, pero insuficiente para lograr una verdadera transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En cambio, en este con-

junto de universidades públicas fue menor la incidencia de proyectos sobre capacitación de docentes e innovación para el desarrollo de estos enfoques, tal como lo recomendaba el PRONAE.

Habría que señalar que las propias acciones de la SES se quedaron cortas en el ejercicio de lo planeado. Por ejemplo, para el 2002 se preveía disponer de un conjunto de materiales de apoyo y recursos didácticos que orientaran a las instituciones en los procesos de reforma de sus programas educativos dirigidos a implantar enfoques centrados en el aprendizaje (SEP, 2001). Pero durante todo el sexenio, sólo se produjo un paquete de materiales de apoyo sobre tales enfoques, que la subsecretaría puso a la disposición de las instituciones en su página de internet.¹⁴ Estos documentos contienen un estado del arte sobre los enfoques centrados en el aprendizaje y ofrecen una descripción general del mismo, así como ciertas orientaciones prácticas, especialmente en el área de evaluación, que ciertamente resultan útiles para generar reflexión, análisis y discusión sobre el tema. Pero hasta ahora se ignora el aprovechamiento de tales materiales. Además, al finalizar el sexenio no se cumplió con la meta de generar apoyos y recursos didácticos, necesidad que sigue vigente.

Por otra parte, el examen de un caso particular, la UDO, muestra que, además de reformar los programas, la institución avanzó hacia la definición de un nuevo modelo educativo que contiene orientaciones pedagógicas difundidas insistentemente entre el personal docente. La difusión se acompañó de la capacitación de una proporción importante del profesorado. No obstante, a pesar de la combinación de estrategias aún no se ubican en el proceso de transformación que se trazó como deseable. Uno de los factores claves de tal situación es el insuficiente dominio y aprehensión del modelo educativo, y la dificultad de poner en práctica sus orientaciones pedagógicas por parte de los docentes.

Tanto la experiencia de la UDO, como la de las IES que participan en el PIFI, dejan ver que es prioritaria la preparación del profesorado para asumir la transformación de los procesos educativos. Una mayor motivación y capacitación para poner en marcha estrategias derivadas de un enfoque centrado en el aprendizaje parecen decisivas. Dicha capacitación también tendría que pensarse de otro modo, habría que “centrarla en el docente” y, en ese sentido, sería deseable promover el aprender haciendo, para que el profesor analice su práctica a la luz de las nuevas orientaciones y tenga el espacio adecuado para adaptar y diseñar sus propias estrategias y materiales.

Vale la pena advertir que el PRONAE preveía entre sus líneas de acción prioritarias la de “impulsar programas de capacitación permanente para profesores, en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes” (SEP, 2001). Sin

14. Disponibles en
<<http://ses.sep.gob.mx/site04/index.htm>>

15. Vicerrector de la Universidad de York, en el Reino Unido.

Impacto de las políticas de calidad en los procesos... Marisol Silva Laya (2008), vol. XXX, núm. 120, pp. 7-32

embargo, dicha línea no se materializó en metas concretas y, por ello, de nueva cuenta, no se tradujo en acciones e iniciativas concretas por parte del conglomerado de IES que participan en el PIFI. De ahí que podría afirmarse que hubo una total desarticulación entre las metas dirigidas a la superación docente y el impulso a los enfoques centrados en el aprendizaje.

En cuanto a la superación docente, conviene recordar que en el PRONAE 2001-2006 la máxima expresión de superación académica se concretó en la obtención de grados académicos cada vez más altos. Muestra de ello es que una de sus principales metas fue el otorgamiento de cinco mil becas a profesores en ejercicio para la realización de estudios de posgrado. Otra de las metas establecía que para 2006 el 53% de los profesores debía contar con estudios de posgrado, meta que se cumplió desde 2002. Congruentemente, a lo largo del sexenio el PROMEP privilegió con recursos extraordinarios a los profesores que acreditaron el “perfil deseable” que incluye el grado académico mínimo de maestría y preferente doctorado. En fin, la política de superación académica priorizó la realización de estudios de posgrado, pero no valoró por igual el mejoramiento de la práctica docente y con ello la capacitación y habilitación para impulsar mejores relaciones pedagógicas.

Esta estrategia, que no ha sido privativa del sexenio pasado sino recurrente en la política educativa del sector, equipara los grados académicos con la buena labor docente y la calidad académica; lo cual es un grave error que ha sido señalado por investigadores del campo (Gil Antón, 2004). Como lo apunta Gil Antón (2006), parece equivocado pretender que los estudios de posgrado, de manera automática y sin el cuidado debido, aumenten proporcionalmente la calidad académica, con relativa independencia de la zona del saber de que se trate o del tipo específico de institución. De esto deriva la necesidad de un abordaje más completo de lo que entraña la práctica docente, que tenga en cuenta los referentes didácticos del tipo de disciplina que se imparte, así como las condiciones contextuales de las instituciones (número de alumnos, espacios, materiales, etcétera).

Seguramente, los estudios de posgrado favorecen una mejor formación intelectual y un mayor dominio de las disciplinas en las que se desenvuelven los profesores, lo cual favorece el mejor manejo de uno de los elementos centrales del proceso educativo: el conocimiento. Sin embargo, faltaría otro de los pilares y es justamente el tratamiento pedagógico necesario para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias, lo que trasciende el ámbito de los conocimientos. En tal sentido, vale la pena tener presente el señalamiento de Cooke,¹⁵ acerca de que lo fundamental

para mejorar académicamente y tener una alta calidad en la educación es contar con personal docente de calidad. Y al responder cómo un profesor logra esta condición, agrega que el doctorado constituye un prerrequisito esencial, pero que una vez que el profesor ha logrado ese grado debe emplear esa preparación para transformar el conocimiento dentro del sistema educativo. Para este académico, el doctorado es sólo uno de los pasos que tienen que dar los profesores al tiempo de capacitarse para enseñar correctamente y desarrollar sus habilidades didácticas a través del tiempo (Flores Crespo, 2001).

En fin, aunque la obtención de grados académicos más altos, evidenciada como estrategia prioritaria en la política educativa, puede contribuir al mejoramiento del profesorado, resulta también vital incorporar en los programas de superación académica iniciativas dirigidas a mejorar la práctica docente mediante el diseño e instrumentación de estrategias centradas en el aprendizaje. Dicha superación es algo que no puede agotarse en un evento concreto (curso, seminario, posgrado), sino que exige una dedicación constante y en cuanto tal debiera contemplarse como parte sustancial de las tareas docentes.

Para finalizar podría afirmarse que, a pesar de la movilización y despliegue de ciertas iniciativas institucionales, aún falta una comprensión cabal acerca de cómo poner en marcha nuevos enfoques y estrategias, sobre todo cuando el trabajo cotidiano es absorbente y no se prevén espacios apropiados para la innovación. Por tanto, conviene subrayar que para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje es imprescindible transitar del discurso y las tareas formales a la actuación cotidiana en los salones de clase. Una tarea de esta naturaleza requiere de una gran difusión en el medio universitario acompañada del trabajo en varias áreas al mismo tiempo. Tan necesario es el trabajo en la actualización de los programas educativos, como lo es el desarrollo de materiales y recursos didácticos que faciliten la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje y, de manera muy importante, la capacitación y habilitación del personal docente. Este último factor requiere de una atención especial, ya que la mayoría de las veces implica el abandono de prácticas tradicionales de larga data cuya transformación exige la movilización no sólo de prácticas sino el cambio de paradigmas que requieren tiempo y espacios ricos para el debate, el análisis y la sistematización de modelos educativos, la experimentación y la innovación. Dichas tareas no debieran quedar sujetas a la espontaneidad de las instituciones sino que ameritan ser contempladas en un marco institucional que realmente promueva la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En fin, en los años recientes hemos sido testigos de la sensibilidad de los diseñadores de políticas educativas sobre la urgencia de centrar la mirada en los procesos educativos para transformarlos favoreciendo un mayor y mejor aprendizaje en nuestros alumnos. Esto sin duda constituye un paso valioso hacia el mejoramiento de la calidad, que da cuenta de la toma de conciencia sobre una dimensión central de la educación y supera una visión reduccionista basada en insumos y resultados. No obstante, la puesta en marcha de este objetivo adolece de una falta de precisión sobre factores fundamentales de los nuevos procesos a emprender, así como de una desarticulación entre las diferentes estrategias; en su lugar se impulsaron acciones aisladas. Por tal razón, atender estos problemas mediante estrategias integrales que contemplen la innovación, la experimentación, el análisis crítico, la capacitación y el trabajo colegiado, continúa siendo una materia pendiente.

REFERENCIAS

- Ángeles, O. (2003), "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales", disponible en <<http://ses.sep.gob.mx/site04/index.htm>>
- ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.
- ANUIES (2000), *Programas Institucionales de Tutorías*, México, ANUIES.
- Cruz, G. de la, T. García y L. Abreu (2006), "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, vol. 11, núm. 31, pp.1363-1388.
- Flores Crespo, P. (2001), "Entrevista con el profesor Ron Cooke, vicerrector de la Universidad de Cork, en Inglaterra", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 30 (3), núm. 119, pp. 125-132.
- Gil Antón, M. (2006), "¿Cómo arreglar un coche? De los indicadores a la calidad, o de la calidad a los indicadores", ponencia presentada en el Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior.
- Gil Antón, M. (2004), "Amor de ciudad grande; una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en P. G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM, pp. 45-81.
- Latapí, P. (1988), "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 17 (4), núm. 68, pp. 5-19.
- PROMEP (2007), "Convocatorias y solicitudes. Reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable", disponible en <<http://promep.sep.gob.mx/inge1.htm>>
- Romo, A. (2005), *La incorporación de los Programas de Tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- SEP (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP.
- SES (2006), El Programa Nacional de Educación 2001-2006. Un primer análisis de sus impactos en el desarrollo y fortalecimiento del sistema de educación superior, México, presentación al Consejo de Especialistas de la SEP (abril, 2006).
- Silva, M., A. Sandoval, M. Núñez y C. Carmona (2005), "Valoración del cumplimiento de metas Subprograma Sectorial de Educación Superior del PNE periodo 2001-2004", reporte técnico elaborado para la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Universidad de Occidente (2007), "Evaluación del MEDI", reporte técnico de la evaluación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral, México, UDO.
- Universidad de Occidente (2001), Modelo Educativo para el Desarrollo Integral, México, UDO.