



HACIA UN NUEVO MODELO DE CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES: TRANSITANDO DE LA EVALUACIÓN ESTÁTICA, HACIA LA EVALUACIÓN DINÁMICA DE LA CAPACIDAD DE INNOVACIÓN

LUIS FELIPE ABREU HERNÁNDEZ

FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM).

RESUMEN

En el presente trabajo se sostiene que la calidad de las universidades en la sociedad del conocimiento ya no puede reducirse a los procesos de acreditación que verifican básicamente condiciones estructurales. Los sistemas de acreditación han sido creados para impedir la proliferación de las denominadas “fábricas de grados”, permiten eliminar a aquellos que no tienen condiciones mínimas para operar, pero no capturan la calidad de las instituciones acreditadas y por encima del mínimo. En consecuencia se requiere crear una segunda generación de sistemas de evaluación de la calidad. Hasta ahora la evaluación universitaria se sustenta primordialmente en la evaluación de mínimos y en el modelo lineal de difusión de las innovaciones, el cual ya ha sido superado en favor de los modelos multidimensionales y de redes que posibilitan la innovación. En la sociedad actual las universidades forman parte de los sistemas nacionales de innovación. Se concluye que la gestión del conocimiento se convierte en un elemento sustantivo a evaluar, puesto que permite alinear y organizar la investigación, la vinculación y el servicio, configurando un sistema dinámico y abierto en evolución constante.

Palabras clave: acreditación, calidad, evaluación, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Es necesario reconocer que en el mundo posmoderno y en la denominada sociedad del conocimiento la calidad de las universidades ya no puede capturarse con una lista de cotejo





integrada por un listado de indicadores fijos primordialmente de carácter estructural. En el momento actual se requiere diseñar instrumentos de segunda generación orientados a visualizar la complejidad de la educación universitaria la cual ha devenido en protagonista central de los procesos de innovación social. La nueva calidad es reflexiva, implica construir diálogos internos y externos, visualizar nuevas conexiones y desplegar la creatividad colectiva. Las universidades son consideradas parte de los sistemas nacionales de innovación, los cuales tienen variantes locales y configuran redes de colaboración (Nelson, 2013).

En el actual entorno la tradición y el comportamiento inercial ya no permiten orientar la calidad de la educación universitaria. La complejidad de las nuevas exigencias a la educación universitaria contrasta con la simplicidad de los mecanismos empleados para asegurar la calidad. El modelo dominante de la calidad se limita a instaurar instancias acreditadoras que verifican el cumplimiento de estándares mínimos. Generalmente centrados en la existencia de insumos como: procesos de admisión, profesores con posgrados, productividad científica e infraestructura, en los casos más avanzados se mira la calidad de la docencia ejercida por los profesores y e impacto social ha tenido solo una relevancia marginal. Resulta conveniente aclarar que si bien la verificación de mínimos centrados en los insumos es indispensable para evitar la apertura de las denominada “fábricas de grados” pero resulta insuficiente para orientar el quehacer de las instituciones universitarias modernas.

Westerheijden y Leegwater (2003: 26-28), señalan que la acreditación constituye un verdadero juicio sumario de carácter binario (sí/no), y hacen notar que la propia necesidad de establecer criterios predefinidos entre diferentes actores, coloca a la acreditación en el terreno de lo obvio (*communis opinio*), generando rezagos inerciales, que mantienen a la acreditación por detrás del estado del arte en la educación superior. En otro artículo Jeliazkova y Westerheijden (2002), añaden que los ciclos de acreditación repetidos generan ganancias decrecientes, porque toda vez que se han obtenido los dividendos fáciles derivados de la primera evaluación, la aplicación reiterada del mismo procedimiento no añade nada nuevo. Frecuentemente los sistemas de acreditación desencadenan rutinas, respuestas burocráticas o francamente acciones que tienen por objeto maquillar un programa para generar apariencias.

Ratcliff (2005) ha señalado que el **aseguramiento de la calidad** y la **mejora continua de la calidad** miran en sentidos opuestos: mientras el aseguramiento de la calidad se orienta a la





verificación de mínimos (acreditación), y forma parte de la rendición de cuentas a actores externos (generalmente al gobierno), además el aseguramiento de la calidad posee un carácter ambivalente porque simultáneamente certifica y cuestiona la calidad, desencadenando acciones defensivas. De otra parte la mejora continua de la calidad tiene un sentido positivo, sin embargo presupone la existencia de condiciones mínimas de operación, pero es ante todo un proceso abierto en el cual todos los programas pueden ser mejores, tiene por centro a los actores internos, y como meta busca disparar un proceso continuado de reflexión y creatividad social. Por ello el propio Ratcliff se cuestiona si ambos pueden coexistir, ya que en la verificación de mínimos debemos presentar nuestra mejor cara; mientras en el segundo caso buscamos cuestionar nuestros logros y reflexionar sobre la posibilidad de abrir nuevas opciones.

DESARROLLO

En el fondo la organización dominante en las universidades se sustenta en el modelo lineal de la difusión de las innovaciones, según la cual el conocimiento fluye unilateralmente desde la investigación básica, hacia el desarrollo tecnológico y finalmente al mercado. Sobre esa base existiría una división del trabajo en la cual las universidades se encargan de la investigación básica ofertándola mediante publicaciones localizables en reservorios (bases de datos) para su uso posterior. En este sentido la educación universitaria cumpliría su misión con sólo publicar artículos de investigación y producir egresados. El modelo lineal de las innovaciones fue superado por el enfoque de la demanda, el cual sustentaba que el proceso de innovación era marcado por las exigencias del mercado, posteriormente se vio tal propuesta como el resultado de corregir un error con otro de sentido contrario, para finalmente reconocer la existencia de una pluralidad de fuerzas en el proceso y dar origen a los denominados modelos multidimensionales en los cuales se acoplan múltiples actores, personas e instituciones para generar la innovación (Benoit & Lane, 2013).

Rothwell (1997) describe cinco modelos para la difusión de las innovaciones los cuales son de creciente complejidad. Más recientemente Nobelius (2004) ha postulado la sexta generación del modelo para la gestión de la investigación y el desarrollo. En el nuevo modelo se postula un retorno a lo básico al salir la innovación del ámbito intra-firma, para proceder a constituirse un modelo que trabaja en redes de colaboración integradas por actores de carácter multidisciplinario dispersos en el tiempo y el espacio guiadas más por el interés individual que por





la búsqueda del beneficio. Es previsible que las universidades asuman un nuevo papel en la nueva etapa del desarrollo de innovaciones y que el capital humano y técnico involucrado de las mismas se torne más relevante para el desarrollo social. Ejemplos de los nuevos procesos de innovación los encontramos en la biotecnología, el desarrollo de Linux, o la creación del Bluetooth. Por otra parte Berman (2012) ha señalado que las universidades se han constituido en motores de la innovación y la competitividad económica, ya que la nueva ola de empresas de punta, como la biotecnología, nanomateriales, microelectrónica, entre otras se ha incubado en los departamentos académicos. No obstante en el contexto iberoamericano nos movemos todavía por el modelo lineal de las innovaciones centrándonos en investigaciones dispersas inconexas, que producen avances aislados, pues predomina una investigación guiada por el paradigma anterior.

Incluso el diseño de los procesos formativos en las universidades se han orientado por el modelo lineal de la difusión de las innovaciones presuponiendo que el conocimiento básico precede y dirige de manera absoluta la práctica profesional, lo cual se conoce como el modelo de la racionalidad técnica puesto que la práctica profesional es la mera extensión de la ciencia básica. Este modelo presupone el flujo unilateral del conocimiento de la ciencia, hacia la técnica y finalmente a la práctica profesional, tal esquema presupone que el conocimiento se genera río arriba y luego desciende a la praxis. Ello ha dado origen a un diseño curricular peculiar que coloca en los primeros años a la ciencia y en los subsecuentes la práctica el cual, fue inmortalizado para el caso de la medicina por Abraham Flexner (1910) el cual postulaba que la formación comprendía primero dos años de ciencias básicas y después dos de clínicas.

Este esquema fue copiado para otros campos como las ingenierías. La crítica del modelo de la racionalidad técnica fue desarrollada de manera contundente por Donald Schon en su libro denominado "El profesional reflexivo" (1983), Schon señala dos argumentos principales primero: suponiendo que para cada tipo de problema existe una técnica puntual a ser aplicada, primero hay que identificar el problema para poder aplicar la técnica correspondiente y ello no es trivial, sino sumamente complejo, y segundo las modalidades de cada problema son contextuales y la generalización absoluta de técnicas estándar no es posible, sino que en realidad el profesional debe reflexionar y generar o adecuar una solución ad hoc y por lo tanto las soluciones en la práctica siempre contienen un cierto grado de innovación. No es casual que el propio autor





hubiese realizado antes una crítica al modelo lineal de generación de las innovaciones (Schon, 1967).

Las condiciones actuales retan con múltiples exigencias a las universidades, debemos ser un “think tank”, un espacio reflexivo, un centro de investigaciones con metas coherentes y articuladas, un polo de desarrollo intelectual generador de nuevas prácticas, un foco de innovación social y económica, un centro educativo, un centro de innovación y un nodo de la red social para el manejo del conocimiento avanzado. Todas estas actividades están interconectadas y no pueden florecer unas al margen de otras.

La universidad en el mundo actual no puede limitarse a impartir un repertorio de asignaturas o a la realización de proyectos puntuales de investigación o innovación, ni tampoco puede ser producto de la confluencia inconsciente de una colección de expertos que investigan de manera aislada y dispersa. La forma tradicional de producir conocimiento se ha transformado. Los problemas de investigación ya no son definidos por los investigadores, sino por quienes financian la investigación. El centro ya no está en explicar fenómenos, sino en resolver problemas complejos. Antes la validación del conocimiento se realizaba exclusivamente por los pares académicos, hoy intervienen otros actores como los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, organismos financieros, empresas e incluso el público.

Antes el conocimiento se concentraba en las universidades, hoy se encuentra también en centros de investigación, públicos y privados, en empresas, *think thanks*, consultoras o en organizaciones no gubernamentales. A tal grado que Gibbons y colaboradores (1994) mencionan que ha surgido un modo 2 de obtener el conocimiento y Ziman (2000) indica que hemos transitado hacia una ciencia post-académica, a la cual caracteriza como típicamente posmoderna. Todo ello se traduce en nuevos retos para las universidades e implica superar el pensamiento tradicional porque ya no podemos pensar que por el sólo hecho de graduar algunos estudiantes y realizar algunas publicaciones estamos cumpliendo con nuestra misión social. La sociedad del conocimiento nos incrementa las exigencias, porque se requiere que las universidades se constituyan en nodos efectivos del sistema nacional de innovación y se articulen con actores externos.

Una universidad de excelencia, constituye un espacio social ubicado a la frontera del conocimiento, constituido por académicos, estudiantes y personal técnico, altamente calificados





que trabajan en equipo, dotados de liderazgo, una visión estratégica, y una cultura de la innovación; capaz de seleccionar problemas complejos, y establecer una colaboración con actores externos para integrar redes multi y transdisciplinarias capaces de abordarlos, apta para realizar investigación enfocada, desarrollar tecnologías de manera colaborativa y contribuir a generar innovaciones, generando así nuevo conocimiento de frontera empoderando a la sociedad que le da sustento. En consecuencia tiene la capacidad institucional de crear, asimilar, valorar, integrar, aplicar, transferir, innovar, preservar, comunicar y utilizar el saber, constituyendo un ambiente favorable para el aprendizaje social, mediante ello ha logrado forjar un liderazgo intelectual y social, ha configurado escuelas de pensamiento de valor universal y se ha constituido como un nodo del proceso de innovación social, ha diversificado sus fuentes de financiamiento, mantiene una alianza y colaboración continuada con actores externos, tiene capacidad de generar valor cognoscitivo y social a partir del saber y posee una doble presencia: nacional e internacional.

EL NUEVO MODELO PARA EVALUAR LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN EL MUNDO ACTUAL

La universidad desarrolla varias actividades centrales: Investigación, formación y servicio a la sociedad, pero en la sociedad del conocimiento ello no ocurre de manera espontánea. En consecuencia resulta indispensable realizar la gestión del conocimiento para articular su producción, distribución y consumo. Ernst Boyer (1990) postula cuatro actividades centrales a la vida académica: Investigación, integración, aplicación y formación en las que las subsecuentes contienen a las precedentes: La investigación genera datos, pero ellos no adquieren significado al margen de su integración con el conocimiento previo, toda vez que se integran pueden contextualizarse y llevarse a la práctica, y la docencia equivale a enseñar a investigar, integrar y aplicar. Ambas visiones son hasta cierto punto paralelas. Toda universidad se encuentra retada incesantemente por las exigencias cambiantes de estas cuatro funciones que pueden verse como cuatro fronteras de carácter dinámico. A saber, la frontera del conocimiento, la frontera de la formación, las frontera de las necesidades sociales y la frontera de la gestión de conocimiento, las cuales delimitan y retan al postgrado demandándole desarrollar acciones para darles seguimiento y generar respuestas innovadoras, sin responder de manera incesante a dichas





fronteras no habrá calidad en el postgrado. A continuación pasamos a describir estas cuatro fronteras:

1) **La frontera del conocimiento**, la cual se reconfigura continuamente. Es un producto complejo resultante no sólo del conocimiento mismo, sino de decisiones que toman gobiernos, grupos humanos e instituciones, las cuales establecen múltiples agendas, prioridades de investigación, fuentes y montos del financiamiento, también contribuyen las empresas transnacionales, casas editoriales e intereses diversos. La frontera no es lineal, sino compleja, pero toda universidad debe referirse a ella, y debe realizar un seguimiento de los principales cambios y tendencias, y hacer apuestas para impulsarla y modificarla. Ello no se puede hacer sin una acción sistemática, colaborativa, propositiva y evaluable.

2) **La frontera de las necesidades sociales**, todo postgrado debe articularse con su entorno y debe ser capaz de constituirse en un nodo del proceso de innovación social a fin de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, y favorecer la generación y transferencia del saber a la mayor velocidad posible. Ello exige que todo postgrado se vincule con el entorno y se convierta en un “*think thank*” capaz de impulsar del desarrollo económico y social, creando, estructurando e integrando a los interlocutores externos en redes de colaboración, para convertirse en factor del desarrollo regional y global. Esta exigencia reta a la universidad para para actuar en el mundo real y generar propuestas y acciones intencionadas.

3) **La frontera de la formación**, se establece y se negocia cada vez más a nivel global, y está crecientemente influida por organismos internacionales que promueven la educación por competencias, la comparabilidad y compatibilidad de los estudios y tratan de orientar los procesos formativos. Los requerimientos derivados del campo de conocimiento también plantean niveles de exigencia en el proceso formativo. Además los avances en el conocimiento de las ciencias de la educación nos retan y nos dotan de nuevas metodologías para realizar la formación de manera eficaz. Conjuntar todas las exigencias y generar una propuesta para formar expertos competentes en el plano internacional, pero articulados con su contexto, demanda que toda universidad siga, analice y responda a esta frontera de manera deliberada.

4) **La frontera de la gestión del conocimiento**, La equivale a la capacidad de integración sus acciones y darles coherencia alineando esfuerzos investigativos, tecnológicos de innovación y docentes. La gestión del conocimiento se realiza a múltiples niveles: institucionales, regionales y nacionales, pero también a escala global. La gestión del conocimiento implica identificar





problemas, asimilar y generar conocimiento, capacidad de articularlo y utilizarlo en el contexto de la práctica, debiendo catalizar procesos de creatividad social para encontrar posibilidades de generar y utilizar el saber para generar innovaciones. La actividad de gestión del conocimiento deviene en la actividad coordinadora de toda la acción universitaria para darle coherencia y sentido. No obstante Toda institución universitaria está retada por las condiciones específicas en las cuales opera, pero al mismo tiempo debe ser capaz de trascenderlas mediante una visión estratégica de gran designio, orientada a gestionar el conocimiento avanzado, debiendo generar un espacio estimulante, creativo e innovador, y construir equipos humanos capaces de contender con la complejidad, transferir el conocimiento e internacionalizarse. El centro de la gestión académica es el desarrollo continuado de las capacidades humanas.

Las fronteras del conocimiento y de la formación, tienen un carácter más universal y global, mientras que las necesidades sociales y la gestión del conocimiento tienen un carácter más contextual y situado en condiciones específicas. Desde el punto de vista de su relación con el entorno una universidad debe necesariamente vincularse con aspectos globales en la medida en que el conocimiento y la formación pretenden ser universales, pero simultáneamente actúa y se relaciona con su contexto y con sus circunstancias específicas de carácter local. En consecuencia es un fenómeno “*glocal*”, porque necesariamente todo postgrado debe pensar globalmente y actuar localmente.

CONCLUSIONES

Es indispensable desarrollar nuevos modelos e instrumentos para evaluar la calidad de las Universidades, debemos explorar impulsar un enfoque hacia la innovación y la gestión del conocimiento, reenfocando las funciones de investigación, docencia y servicio para impulsar una nueva generación de instrumentos de evaluación orientados a valorar una calidad dinámica enfocada a la mejora continua, en las cual cada institución articula lo universal con lo local.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Berman, E. (2012). *Creating the Market University: How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Flexner, Abraham (1910). *Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Bulletin No. 4*. New York City: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Gibbons, M., Limoges, C.; Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Godin, B. & Lane, J. (2013) Pushes and Pulls: Hi(S)tory of the Demand Pull Model of Innovation. *Science, Technology, & Human Values*, 38(5), 621-654.

Jeliazkova, M. & Westerheijden, D. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44, 433–448.

Nelson, R. (2013). National Innovation Systems. En Acs, Zoltan (Ed.). *Regional Innovation, Knowledge and Global Change*. New York: Routledge.





Nobelius, D. (2004). Towards the sixth generation of R&D management. *International Journal of Project Management*, 22, 369–375.

Ratcliff, J. (2005). Chapter 6. Dynamic and communicative aspects of quality assurance. En De Vries, W. (Coord.). *Calidad, Eficiencia y Evaluación De La Educación Superior*. Serie universidad contemporánea (pp. 159- 182). Oleiro, España: Gesbiblo.

Rothwell, Roy. (1994). Towards the Fifth generation Innovation Process. *International Marketing Review*, 11(1), 7-31.

Schon, Donald. 1967. *Technology and Change: The Impact of Invention and Innovation on American Social and Economic Development*. New York: Delta Books.

Schon, Donald. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

Westerheijden, D. and Leegwater, M. (Eds.). (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministry of Education, Culture and Sciences.

Ziman, J. (2000). *Real Science: What it is, and what it means*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

