

Presentación del monográfico. El cambio cultural en la institución universitaria: agencialización y gestión de la calidad

Coordinado por

Juan Arturo Rubio Arostegui

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA / UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

INTRODUCCIÓN

Los cambios y arreglos institucionales que ha sufrido la Universidad española desde la recuperación de la democracia son de naturaleza distinta y se corresponden con periodos diferentes. En España, en la década de los ochenta se produjo una democratización social del alumnado y, posteriormente, una expansión territorial como consecuencia de las políticas de fomento en la educación superior de las comunidades autónomas. En la década de los noventa, en el último gobierno socialista de Felipe González, se aprueba la creación de las universidades privadas en un entorno internacional marcado por una creciente mercantilización de la educación superior. Pero es en los inicios del siglo XXI cuando en la institución universitaria se dan cambios estructurales como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si tuviéramos que elegir un concepto que resumiera, caracterizara y diera cuenta del EEES, sería la *agencialización*. Este fenómeno consiste, según Talbot y otros (2000), en la constitución de agencias públicas especializadas, que tienen el objetivo de separar el rol de principal y agente, es decir, en separar la toma de decisiones y la capacidad de gestionar, especificando claramente los objetivos y los medios para conseguirlo. De esta forma, las unidades gestoras pueden devenir más eficientes, transparentes y responsables de sus acciones (Serra, 2007). En el contexto de la educación superior, las agencias conformarían el papel de principal y las universidades (tanto públicas como privadas), el de agente. Las universidades poseen, desde la implantación del EEES, un grado mayor de autonomía en cuanto a la libertad de qué, cómo y cuándo diseñar su catálogo de titulaciones y responden de sus recursos humanos, materiales, del perfil y el capital humano, de su reputación en investigación, docencia y transferencia de conocimiento ante las agencias españolas, integradas todas en una red con otras agencias europeas e internacionales. Este entramado institucional agencializador tiene un consiguiente impacto en la gobernanza de las universidades, en sus docentes y también en el personal administrativo de las mismas. En este sentido, el papel del docente ha sufrido una importante transformación en pocos años, lo que ha provocado una cierta fractura generacional en su *ethos* entre los profesores más jóvenes y los más mayores (normalmente funcionarios —titulares y catedráticos—) en cuanto a las metodologías y a las competencias docentes, algunas de ellas procedentes de la enseñanza en línea. Asimismo, las agencias han contribuido a polarizar la

reputación de la actividad docente en la investigación científica (Requena, 2014), hecho que ha devenido en una fuente de creación de capital simbólico que, a su vez, funciona como un generador de recursos (para la investigación) y de notoriedad en el campo académico.

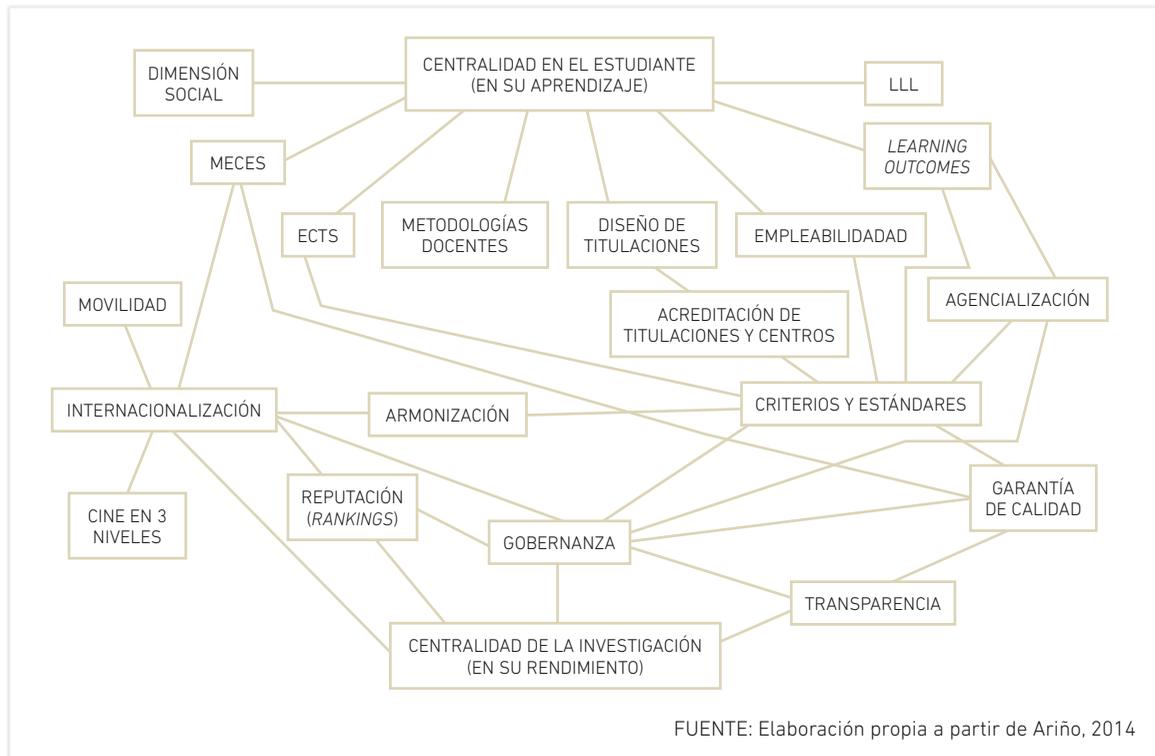
El cambio cultural de nuestro tiempo en lo que se refiere a la Universidad tiene mucho que ver, desde mi punto de vista, con este entorno agencializado. Aprovecho uno de los artículos de este monográfico, firmado por el catedrático de sociología Antonio Ariño, para recordar a Ortega y Gasset y su pensamiento tan acertado y vigente acerca de las funciones de la Universidad. Decía Ortega que una de sus misiones básicas consistía en ser un agente crucial en tratar los grandes temas de la época, los retos de las sociedades en su tiempo, la agenda global de nuestros días. Cuánto más no lo será si el objeto de la reflexión y del análisis es su propio papel en el siglo XXI. Este número monográfico de la revista *Debats* surge desde este afán, el de contribuir a esta reflexión modesta y trascendentalmente en términos kantianos (en tanto que limitadamente) con un conjunto de aportaciones acerca del cambio cultural de la Universidad española en este siglo; algo que a los académicos, no cabe duda, nos preocupa.

El efecto del EEES y el contexto agencializador están produciendo cambios acelerados en las tres misiones de la institución: la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento. También los ha provocado en sus formas de gobernanza; aunque es imposible dar cuenta y razón de los pilares institucionales en un monográfico con abordaje teórico y empírico como este, nuestro afán es el de dibujar y explicar algunos aspectos clave de dichos cambios.

La agencialización del EEES, por otro lado, ha borrado las tradiciones históricas del diseño curricular, más cerrado en el caso de los países del sur de Europa y más abierto o mixto en el los países anglosajones o escandinavos. El efecto de la dependencia histórica (*path dependence*) se ha debilitado notablemente como consecuencia de la implantación de un sistema de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos (en los tres niveles de la educación superior: grado, máster y doctorado) bajo las condiciones de la gestión de calidad.

Podemos definir sinópticamente el EEES con el siguiente mapa conceptual:

Mapa conceptual del EEES



Somos conscientes de que entrar en el análisis de esta compleja red de relaciones entre conceptos que forman parte de la semántica del EEES es una tarea que necesariamente ha de reconocerse limitada. Aun con todo, en este monográfico se tematiza el nuevo papel del estudiante en el EEES.

El artículo de Javier Paricio analiza la derivada que ha tomado dicha centralidad hacia el estudiante-cliente; un estudiante que valora la calidad de la docencia en términos de satisfacción a través de unas encuestas y de otros mecanismos tales como los buzones de quejas, o sugerencias, que son de obligado cumplimiento por parte de las universidades a instancias de las agencias de calidad y que hacen incrementar, según el autor, la relación como cliente del estudiante con la Universidad. Una de las cuestiones relacionadas con lo anterior sería la de distinguir los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios (Biggs, 1995), pues la satisfacción del estudiante depende del interés, y este es distinto si dicho estudiante se posiciona en un enfoque de aprendizaje profundo o, por el contrario, en uno superficial. En el caso de este último, poco comprometido y con una motivación intrínseca débil, la exigencia por parte del docente puede ser percibida como algo contrario a sus intereses, lo que produce la paradoja de que, en sus encuestas, se muestren insatisfechos frente a un estilo de docencia con ciertas dosis de exigencia; el

objetivo estratégico de estos estudiantes es únicamente aprobar la asignatura (Gargallo, Garfella, y Pérez, 2006; Valle et ál., 2000). También Paricio detalla que el enfoque superficial que adoptan los estudiantes se apoya en una narrativa social muy de nuestro tiempo, en la que prevalece la utilidad inmediata y directa de los conocimientos de los títulos universitarios. Asimismo, expone argumentos que giran en torno a la necesidad de poner en cuestión que la gestión de la calidad descansa sobre el pilar de la satisfacción del estudiante, entre otras cosas porque, en muchos casos, los estudiantes, en el punto del ciclo vital en el que se encuentran, no son conscientes de la verdadera necesidad de aprender dichos contenidos y de su aprovechamiento en su futuro profesional. Por la propia experiencia de cada uno como alumnos universitarios, podemos encontrar ejemplos de contenidos y asignaturas que, en el momento de recibirlas, no juzgábamos útiles ni valiosas pero que, pasados unos años, demostraron serlo.

En este entorno en el que el estudiante se polariza en su condición de cliente de un servicio del que exige un valor de mercado, la reputación de las universidades es otro de los factores y discursos que construyen este proceso de cambio cultural que se está dando en la institución universitaria y que, al mismo tiempo, refuerza la dimensión de cliente y de servicio en un mercado cada vez más global. Así, los rankings han tomado una presencia cada vez más importante en los medios de comunicación social y en el debate político. Martí Parellada y Montserrat Álvarez analizan en su artículo las premisas de los *rankings* más reconocidos, tales como el THE, ARWU y el QS, en los que la faceta investigadora cuenta más que otras dimensiones de las misiones de las universidades. Ello trae como consecuencia la excesiva preocupación de algunas organizaciones por fomentar aquellas acciones que incidan directamente en los indicadores de dichos *rankings*, lo que puede ser pernicioso a largo plazo para las propias universidades. La acumulación de citas y la posición de las revistas de primer cuartil en el *Journal Citation Report* o en *Scopus* son indicios de calidad investigadora fácilmente definibles gracias a la bibliometría y son objetivos compartidos por los *rankings*, los propios profesores e investigadores y las agencias de evaluación de la calidad universitaria. Parellada y Álvarez revisan la metodología de estos tres *rankings* y presentan el U-Multirank, impulsado por la Comisión Europea, como una opción más holística que pretende superar las limitaciones de los *rankings* tradicionales ponderando cinco dimensiones (enseñanza y aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y contribución al desarrollo regional) en algunas disciplinas y ámbitos de conocimiento donde el peso de las humanidades, las artes y, en menor medida, las ciencias sociales, es menor.

Los *rankings* han contribuido notablemente a la jerarquización global de las universidades y, por tanto, a su reputación nacional e internacional. Además, hay otros indicadores relacionados con la internacionalización que nos ofrecen indicios evidentes sobre la situación de la Universidad española en este aspecto. Así, en este monográfico también se plantea el déficit de internacionalización de las plantillas de profesorado que caracteriza a la Universidad española. El artículo

de Manuel Pereira-Puga muestra empíricamente que la proporción de profesorado internacional en la Universidad pública española es muy bajo, menor de un 3 % de la plantilla de media, si bien las diferencias entre comunidades autónomas son significativas. Destaca Cataluña como la región más internacionalizada (efecto directo de la implementación del programa ICREA, entre otros) y hay cuatro comunidades autónomas que no alcanzan el 1 % de profesores foráneos. Es evidente que estos bajos porcentajes tienen que ver con la consabida endogamia de las plantillas de profesores en las universidades españolas, lo que es sin duda un factor negativo para los indicios de calidad investigadora del país; en este punto existe un amplio margen de mejora de cara al futuro si se solventan otros problemas como la autonomía y la gobernanza de las universidades públicas. Sabemos que una fuerte tasa de internacionalización de los investigadores en las instituciones investigadoras es un factor determinante para que los sistemas de I+D+i sean lo más eficientes posibles. El caso de Holanda es un claro ejemplo de ello.

El monográfico también cuenta con la visión de todos estos procesos de cambio cultural en las universidades desde la perspectiva de tres investigadores que analizan y contextualizan el caso de Portugal. La implementación de la gestión de calidad en Portugal, según apunta el artículo de Cristina Sin, Orlanda Tavares y Alberto Amaral, no se ha llevado a cabo desde un enfoque endoformativo (Monnier, 1995) con la consecuente apreciación negativa del profesorado que no percibe todavía los efectos positivos que pudiera tener la agencialización universitaria. El país vecino presenta similitudes con el caso español, si bien la agencia de calidad portuguesa se implementó años después que la ANECA. Por ejemplo, la acreditación ha servido para que las propias universidades hayan eliminado de su catálogo aquellas titulaciones que, a priori, no cumplían con las exigencias de la acreditación de los títulos. En los dos primeros años de la agencia, en 2010-11, un 25 % de los títulos desaparecieron de la oferta universitaria portuguesa. Este efecto criba también puede ser similar en España, aunque aún no tenemos datos de nuestro país en lo que respecta a los grados y los másteres; sin embargo, el caso de los estudios de doctorado en España puede ser muy ilustrativo del efecto limpieza que tuvo la agencia en Portugal. El Real Decreto 99/2011 en España hizo pasar por el proceso de verificación todos los programas de doctorado, que en aquel momento eran más de 4000; en la actualidad, han quedado algo más de 1000 títulos verificados.

Otro de los aspectos más significativos del artículo de Sin, Tavares y Amaral es el análisis a través de tipos ideales (cultura de calidad reactiva / cultura de calidad responsiva) que hacen del panorama portugués. Con ello quieren distinguir qué universidades han adoptado una cultura de calidad de forma profunda y real y cuáles la han concebido de forma superficial y de cara a los requerimientos formales de la agencia de calidad. En este sentido, en España no hay suficiente literatura científica que analice hasta qué punto los sistemas de calidad que se han desarrollado en el entorno AUDIT cumplen la función dentro de una cultura de calidad responsiva. La clave está en que la praxis cotidiana en la organización

universitaria sea un fiel reflejo del Sistema Interno de Garantía de Calidad y que este no sea un mero cumplimiento formal de cara a las agencias de calidad. Esta tentadora cuestión será uno de los próximos ejes de investigación en el caso español por parte del que suscribe esta introducción al monográfico. Asimismo, en el caso portugués, la acreditación ha tenido mejoras significativas respecto a la calidad del personal docente, si bien, tal como refieren los autores, es muy deseable un apoyo a la formación pedagógica del profesorado —en el debe del ministerio portugués competente— tal como ocurre en el caso español.

Asimismo, en este monográfico se analizan los procesos de acreditación desde la praxis evaluadora a partir de un enfoque autoetnográfico. Esta práctica institucional evaluadora empieza a desarrollarse en 2014 en España. El artículo de Rubio Arostegui analiza, a través de dicho enfoque metodológico, su práctica evaluadora en la agencia de calidad de la Comunidad de Madrid a través de la experiencia como panelista, ciñéndose a los resultados de aprendizaje y al valor de la investigación en los recursos humanos adscritos al título, dos criterios que son considerados por las agencias de calidad como críticos para que el informe final de un título sea favorable. La renovación de la acreditación se asemeja a un proceso de evaluación por pares (*peer review*) si bien tiene procesos y dinámicas diferenciadas de la tradicional revisión académica de proyectos de investigación o de revistas científicas. Su objetivo es el de explicitar los procesos de valoración y de evaluación con el fin de producir evidencias que puedan ser mejoradas en la práctica evaluadora de los paneles de renovación de la acreditación de los títulos universitarios desde la actitud académica del rigor.

Finalmente, este monográfico incluye un artículo sobre la función cultural de la Universidad española. Antonio Ariño aporta una reflexión teórica, pero también fundamentada en su larga experiencia en la gestión cultural en la Universitat de València. De su artículo se extrae la idea, la función y la misión que la Universidad ha de tener con respecto a la cultura, y que complementaría a la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. La cultura que la Universidad ha de promover y difundir debe ser crítica y creativa: abierta al debate y posicionada con respecto a los grandes retos de la sociedad global, debe contener alternativas mediante la propuesta y evidencias fruto de su actividad científica, y asumir el riesgo y la creatividad. Pero sobre todo, tal como se destaca en el artículo y retomando a Ortega y Gasset, tiene que ser actual. A la Universidad —a cada una en particular y a la institución en general— no le puede ocurrir peor cosa que dejar de estar al servicio de la sociedad y de ser un agente de cambio cultural por no estar al corriente de los retos de hoy. Es evidente que las convocatorias públicas de I+D+i (tanto nacionales, como regionales o europeas) tienen una sección que precisamente se denomina así, *retos*. Pero no es suficiente con que el conocimiento que aporta la investigación en los retos de hoy se quede en el entorno académico, en sus proyectos y en sus revistas y congresos, sino que ha de tener un papel destacado en la transmisión al resto de la sociedad, al entorno más próximo, algo que también se vincula al concepto de sostenibilidad, algo tan recurrente hoy en día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la Educación Superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Biggs, J. (1995). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación (2016). Open innovation, open science, open to the world. Recuperado el 19 de junio de 2017 de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe>
- ENQA (2005). *ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Bruselas: Autor.
- Gargallo, B., Garfella, P., y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Harvey, L., y Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Monnier, E. (1995). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda / Instituto de Estudios Fiscales.
- Palomares, D., García, A., y Castro, E. (2012). Misiones actuales de las universidades públicas: una perspectiva sociológica, *Arbor*, 188(753), 171-192.
- Requena, M. (2014). La evaluación de la investigación a debate. *Revista Española de Sociología*, 21, 129-136.
- Serra, A (2007). Gestió per resultats en les administracions públiques. En F. Longo, y T. Ysa (eds.) *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona: Escola d'Administració Pública.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Recuperado el 19 de junio de 2017 de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Talbot, C., et ál. (2000). The idea of Agency. Researching the agencification of the (public service) world. Paper for the American Political Studies Association Conference. Washington DC. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://www.uned.es/113016/docencia/spd%20-%20doctorado%20200102/Agencias/talbot%20et%20al.%20agency%20APSA%202000.pdf>
- Valle, A., et ál. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Vughts, F. van. (1996). Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation on Diversity in Higher Education Systems. En L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, y R. Rinne (eds.). *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (p. 42-59). Surrey: Pergamon.

