

CAPÍTULO XXIII

MÁSTER UNIVERSITARIO: LA CALIDAD TIENE SU COSTE

JOAQUÍN BORREGO DÍAZ

Coordinador del Máster en Lógica, Computación e Inteligencia Artificial
Depto. Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad española lleva más de una década embarcada en procesos reformistas que, tomando como origen y pretexto diversas iniciativas europeas de compatibilización de los estudios superiores en la UE, han transformado profundamente el esquema de los estudios que oferta e imparte. Este proceso incluye la reforma del postgrado. La docencia de los antiguos programas de doctorado desaparece, y en muchos casos se transformó parte de ésta en asignaturas de los nuevos Másteres Universitarios, que permiten acceso a los nuevos programas de doctorado.

El proceso, aunque partiendo de una premisa razonable, ha producido el efecto contrario al pretendido por las instancias comunitarias: en vez de adoptar la estructura de estudios 3+2 se adoptó la excepcional 4+1. En realidad, desde instancias superiores (gobierno y comunidades autónomas) han utilizado el objetivo europeo como pretexto para implantar un modelo nuevo, basado en el concepto de «calidad», «empleabilidad» y «viabilidad», entre otros. Desde la perspectiva de esta década ya pasada, la comunidad educativa ha constatado que se escondía una confusa mezcla de nociones de calidad empresarial con elementos de pedagogía, organización educativa y de estrategias de orientación al mercado de trabajo.

Esta confusión se refleja especialmente en el discurso oficial alrededor de los másters oficiales, que concentran en un sólo año todas las contradicciones en el aparato normativo construido alrededor de los estudios. Una confusión que no es inocente y esconde, en el fondo, la mercantilización del postgrado (independientemente de su orientación académica, investigadora o profesional). Una visión general (y ciertamente no muy equivocada) de la comunidad educativa es que el proceso ha consistido, simplemente, en hacer el quinto curso muy caro para pagar el título «Máster».

2. CALIDAD COMO NOCIÓN COMODÍN

De acuerdo a la Wikipedia, una **norma de calidad** es «un papel, establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido (nacional o internacional), que se proporciona para un uso común y repetido, una serie de reglas, directrices o características para las actividades de calidad, o sus resultados, con el fin de conseguir un **grado óptimo** de orden en el contexto de la calidad». Esta definición encaja a la perfección tanto con los procesos normativos asociados (por ejemplo lo de la organización emisora ISO) como con las prácticas en las organizaciones, incluido el sistema de gestión de calidad de la I+D+i de las mismas. La pregunta que nos plantea esta definición cuando la enfrentamos a los procesos de calidad en los estudios universitarios, es por qué razón las autoridades responsables no adoptaron como principio ese tipo de normas. Es decir, por qué no adaptaron estándares reconocidos internacionalmente (por ejemplo, los de la ISO), contrastados y relativamente fáciles de implementar.

La reforma e implantación de la «calidad» en la Universidad española no sólo no ha adoptado y adaptado esos procesos y normas. Se ha creado un edificio normativo confuso, caduco desde su creación, inapropiado y, como intentaremos justificar más adelante, sin ninguna base científica (ni legal). La reforma emprendida refleja una ideología que se ha adherido parasitariamente al proceso seminal de Bolonia para ejecutar otras reformas –que sospechamos– tienen objetivos inconfesables.

3. VERIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y ACREDITACIÓN

En el caso de los másters universitarios, su creación (o adaptación desde el periodo de docencia de los programas de doctorado, el DEA) ha seguido una rígida norma, impuesta tanto por las condiciones económicas y políticas del estado como por las autoridades de las universidades: el llamado «coste 0».

Independientemente de la calidad e interés científicos del proyecto de Máster, y de su imbricación en la I+D+i, un requisito indispensable para pasar el primer filtro es su aspecto económico: el proyecto no puede implicar en la práctica incremento alguno de coste en materia de personal cualificado para docencia y laboratorios. Además debe asegurar un número mínimo de alumnos (número variable que depende de los cambiantes criterios de la política autonómica), y lo que es más grave aún: el grupo proponente (normalmente un centro en representación de un departamento o grupo de departamentos) debe aceptar implícitamente la realización de un abanico de actividades alejadas de las responsabilidades del profesorado responsable. Ese grupo de actividades comprende, entre otras, las siguientes que se enumeran a continuación, y que son necesarias para los procesos de seguimiento y renovación de la acreditación como máster oficial. Discutamos a continuación algunos ejemplos.

Encuestas y estadísticas.

La realización de encuestas, como por ejemplo entre las empresas contratantes, es una obsesión permanente de las comisiones de evaluación. Fuente de conflictos competenciales, la reiterada petición por parte de los evaluadores (y en última instancia de la dirección de evaluación y acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento, en el caso andaluz) de resultados de satisfacción con los egresados por parte de los empleadores provoca la frustración del profesorado y de los responsables de calidad (no es competencia de éstos la confección de estadísticas, y es difícil rastrear la trayectoria profesional de los egresados en muchos casos). Además, la falta de base científica de las conclusiones que extraen de muestras de datos de tamaño ridículo (hablamos de unos 30 alumnos como máximo para Máster), obligan a los coordinadores y responsables de la calidad a alegar contra recomendaciones y modificaciones totalmente inadecuadas.

Aunque las universidades están invirtiendo dinero y personal en la confección de estas estadísticas, recae en el coordinador del Máster y en sus colegas de calidad del centro la responsabilidad de obtener los resultados «significativos» (un número relevante de encuestas rellenas). A sabiendas de que estos datos son irrelevantes, los evaluadores utilizan éstos no sólo como indicadores, sino como **objetivos**: la tasa de éxito, el número de Trabajos de Fin de Máster (TFM) aprobados en convocatorias regulares, etc. deben ser mejorados.

La conversión de indicadores en objetivos a optimizar responde a una interpretación perversa del concepto original de indicador: los indicadores sólo *indican* cómo ciertas estrategias ayudan o han ayudado a mejorar a la organización. Deben ser índices consensuados, elegidos con cierto criterio y especificidad, y que permitan, una vez obtenidos, discutir la estrategia futura. En el caso universitario, no es raro encontrar en los informes de seguimiento y/o renovación la apelación a la mejora de un indicador como recomendación y/o modificación de algún aspecto, sin argumentación alguna, y utilizar indicadores generales que pierden sentido en muchos de los Másters, debido a la especificidad de este tipo de estudios.

La confusión entre indicadores y objetivos (algo en principio inaceptable en una institución del conocimiento como es la Universidad) se refleja también en la desorientación de los gestores de éstos. Se ha optado por elegir una ingente cantidad de indicadores que deben ser calculados, explicados y en algunos casos disculpados. Esta tarea corresponde a las comisiones de calidad del título (del máster y del centro), y por tanto, recae en su mayor parte en profesores. El resultado es el incremento inaceptable de la gestión administrativa de la calidad.

Evidencias y rigidez.

Dentro del estudio de los indicadores, existe otra noción que enrarece la gestión: el manejo de evidencias. La centralización de los indicadores y la recolección de éstas comporta tareas inabordables.

Por ejemplo, la centralización de las evidencias sobre formación del profesorado ha provocado que se centralice la formación y actualización de conocimientos del profesorado. De esa forma se intenta solventar el problema de recolección de datos mediante la rigidez de protocolos de solicitud - aprobación - impartición -expedición de títulos. Pero esta opción deja fuera del sistema cualquier método de formación del profesorado que no se ajuste a ese mecanismo burocrático.

Este problema es especialmente importante en el caso de los másteres: el profesorado de Máster es personal I+D+i altamente cualificado, es capaz de autoformarse, y que recibe formación permanente (workshops, cursos especializados, seminarios, etc.). Esa competencia adquirida por el profesorado en su carrera profesional es descartada por el panel evaluador al otorgarle un papel de dudosa credibilidad pues carecen de evidencias documentales en las plataformas de evaluación. Como la única alegación posible para este razonamiento es la presentación de evidencias heterogéneas y de diversa naturaleza, los responsables académicos y de calidad se enfrentan a una tarea formidable: recolección de datos de (auto)formación de todo el claustro del título.

Evaluadores y meta-evaluación.

El problema también afecta a los comités de evaluación. Los evaluadores se enfrentan a sistemas de calidad complejos, excesivamente burocratizados, repletos de indicadores sin criterios de importancia o adaptados de nociones didácticas de las enseñanzas medias, y atenazados por una normativa rígida. Por ejemplo, el caso de la renovación de la acreditación. Es un proceso complejo, repleto de fechas y plazos que en muchos casos no se pueden cumplir de manera realista. Implica la realización de numerosas reuniones a distintos niveles que incluso tratan de cuestiones alejadas de las competencias del profesorado (como la ya mencionada de contactar con egresados) o para resolver cuestiones planteadas por sistemas informáticos de gestión inadecuados.

Es curioso observar cómo estos procesos, completamente inadecuados para el fin que persiguen, la calidad, no han sido objeto de profunda reflexión por parte de las autoridades competentes. Sería interesante y realmente enriquecedor que las agencias responsables adaptaran sus propios procesos a las normas UNE de gestión de la I+D+i y fueran evaluados por agencias expedidoras, para que esa adaptación permitiera reformular de manera solvente y ágil las tareas de evaluación que son su responsabilidad.

4. COSTE 0 MEDIANTE LA ASUNCIÓN DE COMPETENCIAS POR EL PROFESORADO

Por cuestiones de espacio no se enumeran y describen en la sección anterior todas las dificultades que los procesos de gestión de la calidad específicos de la acreditación universitaria provocan en la tarea docente, investigadora y administrativa del profesorado. Pero muestran un panorama desolador para los profesores implicados, que afecta incluso a sus otras responsabilidades: la docente y la investigadora.

También muestran cómo el coste 0 ha provocado la asunción de competencias que dudosamente pueden ser asignadas a un profesor. En un entorno económico saludable, gran parte de las tareas burocráticas realizadas de facto por el profesorado deberían ser responsabilidad del personal de administración cualificado, asignado específicamente al título, que trate con las peculiaridades de cada Máster.

Distorsión del concepto de Trabajo Fin de Estudios.

La implantación de los nuevos grados y postgrados ha implicado un crecimiento notable del número de créditos ECTS asignados a los departamentos, especialmente en el caso de los Trabajos Fin de Grado (y los Trabajos Fin de Máster). Estos trabajos suponen una carga docente real que no se refleja de manera fiel en los planes de asignación del profesorado porque no se reconocen desde la propia universidad (al tener amputada su capacidad de contratación de personal). Por tanto, para resolver el problema se ha distorsionado de manera fundamental el concepto original de Trabajo Fin

de estudios para poder ofrecer ese servicio (de manera dispar según el número de alumnos matriculados).

Internacionalización.

Entre los mantras que se repiten desde las autoridades educativas, las *nociones de internacionalización, mejora en los rankings, excelencia*, etc. mantienen un lugar destacado debido, en parte, a su popularidad mediática (en algunos casos, esa popularidad mediática no es inocente y está relacionada con intereses privados). La popularidad entre las autoridades educativas estriba en que simplifica el discurso político y la propia evaluación global de los sistemas educativos, y coincide con la visión neoliberal del *servicio educativo*. Pero esconde varios problemas científicos fundamentales:

- Se basan en métricas generales y diseñadas por un grupo de expertos local y asociados a una fundación concreta.
- Utilizan indicadores acontextualizados de la realidad socio-económica específica de cada país.

El principio de que unos indicadores permiten ordenar de manera lineal un conjunto de universidades de distinta naturaleza y finalidad es una perversión completamente injustificable desde el punto de vista científico. Es sorprendente que sólo las universidades de élite hayan alertado sobre los peligros de esos *rankings* y los países con dificultades (como España) los hayan aceptado en el debate educativo.

¿En qué afecta la «Internacionalización» a nuestros másters, modestos en comparación con el ámbito de esos *rankings*? Afecta desde la verticalidad de nuestra institución: los *rankings* dependen de indicadores que, tomados como objetivos, deben ser optimizados y esa tarea vuelve a recaer en los profesores del Máster. La consecuencia es que con presupuestos irrisorios (de facto, hemos pasado de disponer de un presupuesto anual modesto a no disponer de presupuesto fijo) debemos invitar a profesorado internacional de reconocido prestigio a impartir clases en el máster. También presionan desde los comités de evaluación a los coordinadores para que, con una estructura 4+1 a coste 0, incentivemos la movilidad internacional en un entorno 3+2 (otra competencia implícitamente asumida), algo que es incompatible económica y administrativamente.

Finalmente, la propia rigidez de la institución obstruye ciertos tipos de innovación en ese aspecto. Por ejemplo, la incapacidad (económica) de la institución para asumir retos como el reconocimiento pleno al profesorado de la docencia *on line* (aunque, sorprendentemente, citan a los MOOCs como innovación interesante), o el olvido de la importancia de América Latina como oportunidad de liderazgo científico para España (se mira siempre hacia universidades con mejor ranking que la nuestra, olvidando nuestra misión de difusión del conocimiento).

Sistemas de Información.

Resulta sorprendente que en informes de seguimiento y renovación de acreditaciones de Máster se requiera a las comisiones de calidad modificaciones (o se informe negativamente) de la información pública disponible específica del Máster, más allá de la oficial que refleja la aprobada en la memoria de verificación. La suposición de que dichas comisiones académicas deben crear y mantener portales específicos en Internet con esa información es otra de las consecuencias de las políticas de coste 0. Implica el deseo de suplantar tareas propias de los servicios de informática de la Universidad (ahorrando así nueva contratación), y pone en riesgo legal al profesorado (por ejemplo, en materia de protección de datos o responsabilidad legal de la información publicada).

Los coordinadores como agentes de marketing.

Además, y no por último menos importante, la política de recorte de títulos emprendida por las administraciones presiona a los coordinadores académicos a ejercer actividades de reclutamiento y *marketing*, para conseguir el número de alumnos exigido por las administraciones (número basado en ahorro y recorte económicos sin criterio científico alguno). La amenaza de eliminación en este sentido (la eliminación del Máster podría conllevar despidos entre sus compañeros) debería ser respondida desde la institución universitaria, pero no lo hace debido a la presión presupuestaria que padece por parte de las propias autoridades educativas.

5. ASUNCIÓN DE ATRIBUCIONES A COSTE 0

El coste 0 (junto con las últimas medidas tomadas por el Ministro WERT) ha conllevado, también, que la dedicación adicional a actividades relacionadas con el proceso de garantía de calidad (verificación, seguimiento y renovación) sea «recompensada» con disminución de la dedicación docente. Así, el coste 0 vuelve a pervertir los mecanismos fundacionales de la universidad, al pagar las actividades suplementarias con disminución de docencia, como si esta última fuera una pesada losa del profesorado. Esta forma de pago sirve para aceptar tareas que no nos son propias, ni para las que tenemos formación. Pone en riesgo legal los derechos tanto de alumnos como de profesores.

6. CONCLUSIONES

Solo la concienciación del colectivo del profesorado y su cohesión para hacer frente a las perversiones provocadas por la extraña combinación de políticas de austeridad, el proceso de Bolonia y los de calidad puede resolver los problemas anteriormente planteados. También sería un buen punto de partida para la próxima batalla, donde se pretenderá que el cambio al 3+2 (que provocará subir las tasas universitarias de un curso más) vuelva a tener coste 0.