



EVALUAR PARA MEJORAR

# Boletín de Evaluación y Acreditación

## CONCEPTOS DE POSTGRADO MAS COMUNMENTE UTILIZADOS

El debate sobre este tema ha girado, primero, alrededor de los propósitos y objetivos del postgrado y luego, alrededor de los términos establecidos en la legislación vigente en algunos países.

Sin embargo, la mayoría de los autores coincide en definir el postgrado como todo aquel estudio realizado después de obtener la licenciatura o el título universitario. Aquí, se pueden identificar tres niveles: especialidad, maestría y doctorado ligados, de alguna manera, a la transferencia de conocimiento, a la proyección social o a la generación de conocimiento.

La maestría y la especialización están diseñadas básicamente para la profesionalización del participante, es decir, para volverlo más experto en términos profesionales, mientras que el doctorado es visto como el proceso de formación postgraduada que proporciona un conocimiento profundo y amplio en el campo del saber, madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para solucionar problemas científicos de manera independiente y capacidad para hacer aportes originales al conocimiento.

El principal objetivo del postgrado es la transformación de la realidad o del entorno. Se



piensa que el postgrado debe formar profesionales capaces de brindar soluciones a los problemas de una región o de una nación, a un nivel cualitativamente superior. También se coincide en afirmar que el doctorado supone únicamente un tipo de investigación básica, muchas veces no aplicable a problemas de esta índole, otros autores insisten en que la investigación que se adelanta en el ámbito del doctorado, también es pertinente en el ámbito aplicado y por tanto debería resultar interesante para algunos sectores industriales o empresariales.

Una definición muy utilizada es la desarrollada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgra-

do (AUIP) que se consigna en la *Guía de Autoevaluación* (Ediciones AUIP, 1997):

*“El postgrado es la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia universitaria, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión. La investigación, como política y práctica institucional, constituye una característica de este nivel de formación.”*

**Fuente:** AUIP (2002) *Coloquio sobre el postgrado y el doctorado en Iberoamérica. Universidad Nac. Autónoma de Nicaragua.*

Contenido:	
Conceptos de postgrado más comúnmente utilizados	1
Tendencias de desarrollo del postgrado	2
Limitaciones y necesidades de la evaluación de postgrado	3
Rigurosidad y subjetividad en los procesos de acreditación de postgrado	4

### Oficina de Evaluación y Acreditación

#### Director

Dr. Luis Rodríguez de los Ríos

#### Asesora Técnica

Mg. Carmen R. Zevallos Choy

#### Secretaría

Dilma Huaranga Arias

# TENDENCIAS DE DESARROLLO DEL POSTGRADO



En el desarrollo de la discusión internacional se han identificado tres temas en relación con este apartado: uno referente a calidad y pertinencia de los programas, otro en relación con la demanda y oferta de los mismos y uno último que considera las políticas públicas de regulación de los programas de postgrado.

## **Calidad y pertinencia**

La calidad y la pertinencia de los postgrados se aseguran mediante procesos de evaluación y acreditación que tengan en cuenta:

- la forma como los alumnos perciben la formación que se les ofrece
- los procesos de autoevaluación, entendidos como el análisis de sus propias fortalezas y debilidades
- los mecanismos de ajuste y mejora de la calidad.

La demanda de programas de formación o el “mercado”, entendido éste como las necesidades insatisfechas del entorno, debe ser tenida en cuenta también para asegurar calidad y pertinencia de la oferta. Sin embargo, que todo mercado es racional y por tanto no siempre apunta

a lo que se requiere para que la oferta sea de calidad. Las redes de cooperación podrían ser de gran ayuda, en estos casos, para evaluar la necesidad y pertinencia por un lado y procurar el desarrollo de la oferta de formación superior avanzada, por otro.

En torno al tema de pertinencia y calidad, sobre los programas de educación postgraduada presencial se pretende que estos logren modernizar su acción académica, a través de ofertar modalidades alternativas de educación.

Sobre el particular, existen autores como Johens y Taylor (1990), que ponen en duda los postgrados a distancia, toda vez, que en esta modalidad, no se tiene un suficiente contacto “cara a cara” con el director de tesis o con el grupo de investigación al que se pertenezca.

Sin embargo, es conveniente, reflexionar sobre la exagerada expectativa creada alrededor de la formación virtual o a distancia y se recomienda pensarla más como una excelente herramienta didáctica que mejora mucho la capacidad formativa pero que no puede convertirse en un fin en sí misma. Habría que estudiar las herramientas que ella ofrece pero más como una forma de inte-

gración y evolución en cuanto a la formación presencial.

## **Demanda y oferta**

Otra preocupación es la gran demanda de programas de postgrado que se ha generado en los países iberoamericanos y la forma como las universidades han decidido enfrentarla. La demanda, según ellos, podría entenderse de varias formas:

- ✓ necesidad de formación especializada por parte de las propias empresas e instituciones.
- ✓ generalización de la educación superior de algunos países, lo que ha hecho que se entre en una competencia de carácter superior para acceder al puesto de trabajo, en el que ya no sólo se exige el grado sino alguna especialización o educación complementaria
- ✓ demanda, por parte del mercado laboral, de un cierto grado de madurez de los jóvenes egresados de pregrado, de quienes se espera que puedan asumir las responsabilidades que las empresas están demandando
- ✓ posible ineficiencia y falta de calidad de los programas de pregrado. Se sugiere que ésta no esté respondiendo efectivamente a las necesidades del mercado labora.

Finalmente, las políticas gubernamentales son fundamentales sobre todo en instituciones nacionales donde la supervivencia de las unidades administrativas depende del presupuesto que les den. Es importante, decir al respecto que también es importante la ayuda que reciben del extranjero por convenios e inversiones de alto nivel tecnológico.

**Fuente: Sistema Educativo Universidad Iberoamericana (1990). Filosofía y políticas generales sobre la calidad y excelencia académicas. UIA. México.**

# LIMITACIONES Y NECESIDADES DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN AMÉRICA LATINA

En las instituciones de educación superior de los países latinoamericanos es frecuente encontrar características como la ineficiencia administrativa, la baja productividad académica, el bajo rendimiento de los estudiantes y la escasa pertinencia social de algunas de sus carreras y programas de postgrado. De este modo, en términos globales, actualmente se acepta en todos los países de América Latina la necesidad de la evaluación de sus instituciones de educación superior.

Dicho lo anterior, la evaluación de los programas de postgrado presenta una serie de limitaciones que habría que superar. De esta manera y como consecuencia de la ausencia de rigor en las prácticas evaluativas de los estudios de postgrado, se observan los siguientes inconvenientes:

A) **Ausencia de una definición precisa del proceso de evaluación.** Los procesos de evaluación que se llevan a cabo parten de un concepto de evaluación basado en la recogida de información acerca de aspectos generalmente no definidos, o definidos de forma ambigua, tales como rendimiento estudiantil, calidad de la enseñanza, calidad de la investigación, etc. Además, la evaluación suele centrarse en los problemas relativos al personal docente y de investigación, los recursos bibliográficos y técnicos, la integración entre pregrado y postgrado, el apoyo financiero e institucional a las actividades de investigación y otros, de igual o mayor importancia. Todos estos proble-

mas se mencionan reiteradamente, sin que pueda observarse claramente en qué magnitud o dimensión han disminuido como consecuencia del tratamiento de que hayan podido ser objeto.

B) **Ambigüedad y/o falta de claridad de los objetivos.** La frecuente falta de claridad en cuanto a la cobertura, relevancia y focalización de los objetivos de la evaluación de los programas de postgrado constituye una seria limitación que condiciona los resultados que se obtienen.

C) **Falta de definición clara de las unidades de análisis a utilizar.** Las unidades de análisis hacen referencia a los elementos que constituyen los focos primarios de interés para el estudio, de los cuales se obtiene la información requerida: estudiantes o docentes, aulas, asignaturas o programas. Es de suma importancia definir los más precisamente posible todos estos aspectos, definiciones que generalmente carecen del rigor esperado.

D) **Falta de claridad acerca de las fuentes y tipos de información a utilizar.** La mayor o menor claridad de los tipos de información requeridos dependen a su vez de la precisión con que se delimite el objeto a evaluar y se identifiquen las personas y grupos interesados, así como de la complejidad y alcance de los interrogantes a responder.

E) **Carencia de instrumentos rigurosamente elaborados.** Este aspecto es

quizás el que presenta las mayores dificultades conceptuales y técnicas en las evaluaciones que se realizan en el continente latinoamericano, ya que no existen instrumentos validados en contextos institucionales específicos. De este modo, generalmente se recurre a la práctica de utilizar instrumentos elaborados con propósitos diferentes o contruidos sin el rigor técnico necesario.

F) **Utilización incompleta o inadecuada de la información obtenida.** Gran parte de los datos que se procesan en las etapas finales de los estudios evaluativos provienen de las discusiones y opiniones de quienes participan, acerca de los problemas de carácter general que afectan al sistema de postgrado en su totalidad, pero no de aspectos específicos técnicamente delimitados, lo cual restringe en alto grado la solución de los problemas y la superación de dificultades académico-administrativas relacionadas con éstos.

Ante tales problemas y ante la ausencia de una tradición investigativo-evaluativo, se impone, en el conjunto de los países latinoamericanos, la necesidad de generar marcos de referencia teórico conceptuales, así como métodos e instrumentos que permitan abordar los procesos implicados en una evaluación institucional con miras al éxito.

Fuente: López, María (2003). La evaluación de los estudios de postgrado. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXI, N° 224.

# RIGUROSIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LOS PROCESOS DE ACREDITACION DE POSTGRADO

La metodología constituye uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en los procesos de acreditación. Esto es, la forma como se lleva adelante la totalidad del proceso.

En sentido estricto, la metodología se ocupa de aquellas cuestiones que hacen específicamente a los procedimientos a seguir para llegar a la conclusión que una carrera debe ser acreditada o no.

Dado que todo proceso de acreditación implica un proceso de evaluación y que evaluar significa, “asignar valor a algo”, en función de algún criterio que opera como modelo de comparación, es posible diferenciar los distintos elementos a tener en cuenta en un análisis de procesos concretos de acreditación.

La “absoluta independencia de criterio” y la elaboración de un “informe fundamentado” son las dos exigencias que hacen a la naturaleza misma de la acreditación y de la evaluación que la precede, en cuanto mecanismos de seguridad para que la decisión de acreditar o no una carrera se encuentre plenamente justificada.

Cuando no hay “absoluta independencia de criterio”, la realidad termina siendo un producto construido y proyectado por el evaluador y sus características una consecuencia del consenso, en el mejor de los casos, o de la opinión del más fuerte, en el peor. En última instancia, la verdad termina siendo un problema de poder o si se quiere una cuestión política, vinculada a la “gestión de intereses particulares”

La actitud del evaluador comprometerá los distintos grados de objetividad que se puedan alcanzar a lo largo del proceso y en la instancia final. Los datos de la realidad se acomodarán a la visión estereotipada con que los pares externos se aproximarán a la unidad de análisis, o serán la base sobre la que se construye un juicio objetivo, como corresponde a la naturaleza del proceso y la ética de la acreditación.

La elaboración y un “informe fundamentado” tiene que ver con la **conducta** evaluadora y hace a la rigurosidad analítica, y a las reglas de coherencia lógica y correspondencia empírica a la que debe someterse todo el procesos de evaluación y acreditación. Se puede asumir una actitud de imparcialidad, pero no necesariamente proceder con las exigencias que hacen a la rigurosidad analítica.

Si, en términos de **variables**, la objetividad y la subjetividad se transforman en alternativas posibles de la **actitud evaluadora**, y la rigurosidad y discrecionalidad, en alternativas de la **conducta** evaluadora; se puede crear una **tipología** de cuatro combinaciones, que sirva de marco de referencia para el análisis de experiencias concretas de evaluación y acreditación.

Alternativa 1: Objetiva/Rigurosa  
Alternativa 2: Objetiva/Discrecional  
Alternativa 3: Subjetividad/Rigurosa  
Alternativa 4: Subjetiva/Discrecional

Cuanto mayor sea la cantidad de informes de acreditación, críticamente analizados, que se ubiquen en la alternativa 1, mayor la transparencia y sustentabilidad que exhibirán esos informes. Lo contrario ocurrirá cuando la mayor cantidad se ubique en la alternativa 4.

De esto, y de la homogeneidad de criterios con que se maneje respecto a los procesos de acreditación de postgrado, pero de distintas instituciones académicas, dependerá la confiabilidad de la agencia acreditadora.

Frente a la tipología presentada, cabe preguntarse si todas las alternativas, producto de una combinación mecánica de valores de variables, resultan lógicamente consistentes y empíricamente posibles. Esto dependerá de la operacionalización que se haga de sus valores.

Existe subjetividad cuando la evaluación que precede a la acreditación se manifiesta, entre:

- Alteraciones en el marco de referencia temático a tener en cuenta, por exceso o por defecto, tanto a nivel general, como específico.
- Utilización de estándares y criterios propios, ajenos a los propuestos institucionalmente.
- Extralimitación en la aplicación o desestimación de criterios de ponderación en la importancia relativa de los distintos estándares.
- Asignación de valores por transferencia institucional, o sea por virtudes o defectos de la institución madre transferidos mecánicamente al postgrado a acreditar; “supuestas potencialidades”, probabilidades de que algo ocurra, y no por observaciones puntuales del proyecto o carrera puesta a consideración.

Por el contrario existe objetividad cuando se respetan los marcos de referencia temáticos, cuando se manejan exclusivamente los estándares y criterios de ponderación institucionalmente propuestos y no se asignan valores por transferencia institucional.

**Fuente: Orio, J. (2002). Procesos de acreditación de postgrado. Revista de Dirección y Acreditación de la USAL**

