

SEMINARIOS Y REUNIONES TÉCNICAS INTERNACIONALES
PROGRAMA DE CALIDAD DE LA FORMACIÓN AVANZADA

**GESTIÓN DE LA CALIDAD
DEL POSTGRADO EN
IBEROAMÉRICA**

Experiencias nacionales



Versión Electrónica del Libro “Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales” Ediciones AUIP, 2002 Palacio de Abrantes San Pablo, 26 37001 Salamanca España.

Edición : Dirección General de la AUIP Salamanca España

**Comisión Editorial : Víctor Cruz Cardona y Stella Millán González
Coordinación y orientación técnica : Julio Castro Lamas y Jorge Núñez Jover**

INDICE

PRESENTACION

PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

INTRODUCCION

PARTE 1

EL POSGRADO EN IBEROAMERICA

Evaluación académica, posgrado y sociedad

Jorge Núñez Jover

Los estudios de posgrado en Iberoamérica y el Caribe:

Víctor Morles y José Rafael León

Modelos educativos del posgrado:

Una visión internacional

Víctor Cruz Cardona

PARTE 2

EXPERIENCIAS NACIONALES

Argentina

*Cynthia Verónica Jeppersen, Cecilia Polaina de los Santos,
María Victoria Guerrini de Ferreira*

Brasil

Jorge Núñez Jover

Colombia

Guillermina Mesa Cobo y Stella Millán González

Cuba

Julio Castro Lamas, Osvaldo Balmaseda Neyra

España

Carlos Guerra, Nora Espí Lacomba

México

Óscar González Cuevas, Humberto R. Granados Benedico

Perú

Máximo Vega Centeno

Venezuela

Neptalí Alvarez

Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado

AUIP

PRESENTACION

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado-AUIP puso en marcha, desde 1989, un programa dedicado exclusivamente a mejorar la calidad de la oferta académica de posgrado y doctorado de sus instituciones asociadas. Hoy, catorce años después, dos terceras partes de los programas se han sometido voluntariamente a procesos de autoevaluación, siguiendo las pautas y lineamientos generales sugeridas por la Asociación y por primera vez, en este ñaño, se entregará el Premio AUIP a la calidad del posgrado y el doctorado en Iberoamérica.

Como parte de este ambicioso esfuerzo, la AUIP auspició un estudio orientado a identificar las principales tendencias de desarrollo de la formación superior avanzada en los países iberoamericanos, particularmente, aquellas dirigidas a garantizar la calidad de la oferta académica. Los artículos aquí reunidos, recogen sólo parte de los ensayos, ponencias y comunicaciones que especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Nicaragua, Perú y Venezuela, bajo la coordinación de la Dirección General de la AUIP y de la Dirección Regional para Centro América y el Caribe, presentaron a la consideración de una Reunión Técnica Internacional convocada, para tal fin, en La Habana, Cuba, en septiembre de 2001.

La AUIP desea expresar su más sincero reconocimiento a todas las personas, académicos e instituciones que, en una u otra forma, colaboraron con ésta importante iniciativa. En particular, agradecer al Ministerio de Educación Superior de Cuba y a la Universidad de La Habana, por la oportuna acogida dispensada al estudio y a la Reunión Técnica Internacional. Agradecer, finalmente, a la Junta de Castilla y León así como a la Diputación Provincial de Salamanca su generoso y continuado apoyo institucional y económico a las acciones emprendidas por la AUIP para contribuir al desarrollo educativo de los pueblos que conforman la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

Ignacio Berdugo Gómez de la Torre
Rector de la Universidad de Salamanca y
Presidente de la AUIP

PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

1. Víctor Cruz Cardona Director General AUIP y profesor titular, Universidad del Valle. Director técnico del Estudio.
2. Jorge Núñez Jover. Director de Posgrado Universidad de La Habana Secretario Técnico del Proyecto. Cuba
3. Julio Castro Lamas Director Regional AUIP. Coordinador del Estudio. Cuba
4. Óscar González Cuevas ex - Presidente AUIP ex - Rector Universidad Autónoma Metropolitana de México. México
5. Adalberto Vasquez. Director de Evaluación. Fundación de Apoyo al Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior. CAPES. Brasil
6. Carlos Guerra. Director del Gabinete de Evaluación Institucional Universidad de Valladolid. España
7. Víctor Morles Investigador Coordinación Central de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.
8. Neptalí Álvarez Investigador Coordinación Central de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.
9. Rafaela Joaquín de Lowden Directora de Posgrado Sede Santiago Universidad Tecnológica de Santiago. República Dominicana.
10. Mariano José Vargas Secretario Técnico Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua
11. Javier Laguna Calderón Subdirector de Vinculación y Desarrollo Dirección General de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM
12. Guillermina Mesa Investigadora Universidad del Valle. Colombia.
13. Luz Stella Millán González. Asesora AUIP. Colombia.
14. Francisco Javier Martínez Vicerrector de Posgrado Universidad de Cantabria. España
15. Máximo Vega Centeno. Director de Posgrado. Universidad Católica de Lima. Director Regional AUIP. Perú
16. Nora Espí Lacomba Directora de Inspección y Auditoría Ministerio Educación Superior. Cuba
17. Raúl Granados Benedico Dirección de Posgrado Universidad de La Habana. Cuba
18. Cecilia Polaino de los Santos Dirección Posgrado Ministerio Educación Superior. Cuba
19. Francisco Lee Tenorio Dirección Posgrado. Ministerio Educación Superior . Cuba
20. Norberto Marrero de León. Vicerrector de Posgrado. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba
21. Pedro Beatón Soler. Vicerrector de Posgrado. Universidad de Oriente . Cuba
22. Ramón Ramiro González. Vicerrector de Posgrado. Universidad Central de las Villas. Cuba

23. Roberto Pastor Raola. Director Escuela de Alatos Estudios de Hotelería y Turismo. Cuba
24. Rubén Hernández González. Director PREGER. Ministerio de Transporte. Cuba
25. Miriam Aguilera. Universidad Galileo. Guatemala.
26. Cynthia Jeppesen. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU de Argentina.
27. Maria Victoria Guerrini Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU de Argentina.
28. Osvaldo Balmaseda Neyra. Dirección Posgrado Ministerio Educación Superior. Cuba
29. Miriam Lee Alfonso. Asesor de Posgrado. Universidad de La Habana. Cuba
30. Carlos Menéndez Gutiérrez. Presidente del Comité Técnico Evaluador de la Comisión Asesora para la Educación de Posgrado. Cuba

Esta publicación hace parte de un estudio puesto en marcha por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado-AUIP con el propósito de identificar las tendencias de desarrollo del posgrado y el doctorado en el ámbito iberoamericano, haciendo énfasis especial en los esfuerzos que se han venido haciendo en varios países para mejorar y, de alguna manera, garantizar la calidad de la oferta académica. En el estudio participó un grupo de calificados académicos e investigadores internacionales bajo la coordinación y orientación técnica de Julio Castro Lamas y Jorge Núñez Jover. Casi todos ellos se reunieron en La Habana, Cuba en septiembre de 2001, para poner en común las experiencias nacionales y debatir los temas y puntos siguientes:

Tema 1: Figuras académicas del posgrado

- Características
- Tendencias

Tema 2: Calidad del posgrado

- Gestión
- Modelos o prototipos de evaluación y acreditación de la calidad
 - o Marcos de referencia
 - o Procedimientos de evaluación y acreditación

En esta publicación se presentan algunos de los trabajos y contribuciones que se analizaron en dicha reunión. La estructura es la siguiente:

La Parte 1, está dedicada a describir el estado actual del posgrado en los países iberoamericanos y como referente, en otros países de Europa y América del Norte. Primero, se ocupa de analizar el tema de la evaluación académica, de sus avances y resistencias en el contexto amplio de los cambios que viene experimentando la universidad en todo el mundo, especialmente en América Latina y los vínculos que ella establece con el Estado y con el sector productivo (J. Núñez). El argumento va dirigido a mostrar la complejidad técnica, epistemológica, social y ética que envuelve la implantación de procesos de evaluación académica y de gestión de la calidad. Presenta, luego, una interesante y polémica reseña histórica del desarrollo del posgrado en América Latina y el Caribe (Morles y León) y ofrece finalmente, una visión comparativa entre los modelos anglo-sajón, europeo continental y latinoamericano de la formación superior avanzada, con énfasis especial en los programas de doctorado (V.Cruz).

La Parte 2, recoge las experiencias nacionales de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Perú y Venezuela, así como la de la AUIP. Las siguientes son algunas de las características más destacadas de cada una de ellas.

Figuras académicas del posgrado.

Características y tendencias

En general, los países y universidades identifican tres figuras académicas básicas del postgrado: la especialización, las maestrías y los doctorados. Un pequeño número utiliza además con el nombre de diplomado (Bolivia, Colombia, Ecuador) una figura de menor complejidad y duración que las anteriores.

La figura de especialización resulta diferente en el caso de las ciencias médicas, y también de las jurídicas, con relación al resto de las ramas. La especialidad médica tiene, una duración mayor que la maestría y un elemento de investigación, asistencia médica y profundización de conocimientos con una duración de hasta tres años. En numerosos países, la especialización no médica se define con una amplitud menor que la maestría, por lo general de un año o menos. Tiene un marcado carácter de profesionalización, de saber hacer y en algunos casos, no es reconocida como una titulación académica de postgrado, pues ésta se reserva sólo para maestrías y doctorados. Los sistemas de evaluación y acreditación examinados no hacen énfasis en las peculiaridades de la misma.

La figura de maestría es la más utilizada y existe en todos los países del área. El tipo de maestría mejor definido es el vinculado a la investigación, que en muchos casos se denomina Maestría en Ciencias. En América Latina, tiene características muy similares y por lo general, es reconocida mediante legislaciones nacionales. Muchas universidades la incluyen como un requisito obligatorio para acceder al doctorado. Un problema es su duración y articulación con el doctorado. Hay países donde una maestría puede terminar en cuatro años y no se diferencia mucho de un estudio doctoral. Varios países la toman con carácter obligatorio para iniciar la formación doctoral. Lo que conlleva un alargamiento excesivo del ciclo de formación de un investigador o profesor de educación superior. Es común que un número considerable de estudiantes no culminen la tesis de maestría por distintas razones pero resulta importante el análisis de hasta que punto los programas logran cumplir su objetivo de formar investigadores y profesores.

En los últimos años, han surgido maestrías que profesionalizan a los graduados universitarios en diferentes campos del saber. Sus objetivos se diferencian de la maestría en ciencias y suele estar más vinculada al sector empresarial y productivo. Experiencias importantes se registran ya en México, Brasil y por supuesto, en España, en donde este tipo de programas se conoce con el nombre de "títulos propios" en virtud a que las Universidades los ofrecen en el marco de su propia autonomía.

Calidad del postgrado

Gestión

En la mayoría de los países se aprecia la influencia de la universidad en los procesos económicos y sociales, lo que se corresponde con respuestas eficientes y efectivas a los retos que se derivan de los procesos de modernización tecnológica y a la vinculación creciente entre la investigación científica y tecnológica y la producción de bienes y servicios.

Por otra parte, la tendencia a la internacionalización en la educación superior y el proceso de globalización reclaman niveles de calidad contrastados y contrastables. Todos los “clientes” de la universidad exigen su derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución a la que ingresan y en donde reciben su formación obligando a las universidades a ofrecer evidencia de la calidad de su acción y de su gestión. Todo ello parece requerir un proceso complejo de gestión de la calidad, entendido éste como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta, más que como un simple proceso de “rendición de cuentas”.

Como resultado de la transformación de la educación superior durante las últimas dos décadas (ie, ampliación de matrícula, surgimiento de nuevas instituciones de educación superior, disminución del presupuesto de la universidad pública) y como resultado también de las propias transformaciones en las esferas económica y política de la sociedad, la preocupación por la calidad, se ha manifestado de manera creciente en los últimos años.

En el caso de la educación posgraduada, la calidad parece estar relacionada especialmente con dos tipos de necesidades: la de “nivelar por lo alto”, es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de consolidar una oferta académica pertinente. De ahí la exigencia a los posgraduados de estar preparados no solamente para resolver los problemas del entorno local o nacional, sino para operar en escenarios internacionales donde las competencias profesionales que se requieren, tienen menos que ver con la cantidad de conocimientos alcanzados y mucho más con la calidad de los mismos, con sus habilidades, aptitudes y actitudes.

La experiencia iberoamericana en gestión de la calidad del postgrado es tan modesta que apenas se puede mencionar. El mayor camino recorrido es, sin duda, el de los procesos de evaluación y acreditación.

Modelos de evaluación y acreditación.

La tendencia creciente, en casi todos los países consultados, apunta a la creación y puesta en marcha de iniciativas nacionales de evaluación y acreditación voluntaria u obligatoria de programas.

Propósitos de los sistemas de evaluación.¹

Los propósitos de los sistemas de evaluación, en general, son coincidentes; en ese sentido sobresalen:

- El mejoramiento de la calidad de los programas de postgrado.
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadas.
- El fomento de una cultura de la calidad entre los actores del postgrado.
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.

Objeto (Foco/amplitud) de evaluación.

En la mayoría de los casos, el objeto o foco de evaluación son los programas de maestría y doctorado y, en menor grado, la especialización.

En la mayoría de los países estudiados en este proyecto se percibe la necesidad de establecer sistemas para evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior y, particularmente, de los posgrados.

Actualmente se asiste a una discusión alrededor de la idea de que los procesos de autoevaluación y de evaluación externa sin fines de acreditación son los que conducen al mejoramiento de los procesos de formación posgraduada, por entender que la acreditación es sólo un momento en el desarrollo hacia la mejora continua.

No se encontró coincidencia en el carácter de voluntariedad u obligatoriedad que deben tener las evaluaciones externas y las acreditaciones.

Marcos de referencia

Para caracterizar el objeto de evaluación y valorar la calidad académica de los programas de postgrado, los diferentes países estudiados establecen un marco o guía referencial (patrón de calidad), en el que se establece una serie de

¹ Todas las experiencias nacionales se recogieron utilizando un esquema de análisis propuesto por Herbert R. Kells en procesos de Autoevaluación. *Una Guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial, 1997

estándares, criterios, normas y opiniones a través de los cuales se aprecia y se califica la calidad de los mismos.

En la tabla No. 1 se resumen las variables que cada país utiliza para establecer patrones de calidad.

Tabla No.1 Variables utilizadas en los marcos de referencia de los países estudiados

AUIP	BRASIL	MEXICO
<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos -Los egresados -Los profesores -El currículo -La administración -El entorno institucional -El impacto social -La evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Programa -Producción bibliográfica -Tesis y disertaciones -Producción técnica y artística -Recursos humanos -Actividades de formación -Líneas de investigación -Cuerpo de disertantes 	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto e importancia del programa evaluado. -Planta académica - Plan de estudios -Alumnos -Área y líneas de investigación -Productividad científica y/o tecnológica de la planta académica -Infraestructura de apoyo y física. -Vinculación e impacto en los sectores social y productivo. -Compromiso institucional
<p>ARGENTINA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Marco institucional -Plan de estudios -Cuerpo académico -Alumnos -Equipamiento, biblioteca y centros de documentación 	<p>COSTA RICA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plan de Estudios -Docencia -Personal -académico -Población estudiantil -Organización y administración -Recursos físicos, materiales y financieros. 	<p>VENEZUELA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pertinencia social -Satisfacción de demanda -Marco normativo institucional -Convenios -Plan de estudios y perfil -Productividad -Experiencia -Financiamiento -Recursos humanos -Planta física -Dotación -Recursos de formación.
<p>COLOMBIA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proyectos de investigación y publicaciones -Recursos físicos, tecnológicos y financieros -Programas académicos, contactos y convenios con grupos nacionales e internacionales -Organización administrativa y reglamento -Estudiantes 	<p>CUBA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pertinencia e impacto -Tradición de la institución y colaboración interinstitucional -Cuerpo de profesores y tutores -Apoyo material y administrativo -Estudiantes -Currículo 	

Algunos países han utilizado una calificación numérica para cada dimensión con el fin de obtener una evaluación final que surge de la ponderación del peso relativo de cada uno de los distintos aspectos según las áreas disciplinarias y el tipo de postgrado. Existen otros casos como el CONACYT de México en el que sólo se utilizan calificaciones de índole cualitativo.

Por otra parte la calificación de la calidad de los programas se da a través de diferentes escalas. La Tabla 2 resume las utilizadas por los distintos países de la muestra.

Tabla No. 2. Niveles en la escala de evaluación (puntuación)

AUIP (100)	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba (110)	México	Venezuela
Excelente (90 – 100)	Excelente	Doctorados + Maestrías Excelente (6 y 7) Maestría Excelente (5)	Acreditado	Excelencia (=>93.5)	Aprobado	Acreditado
Muy buena (75 – 89)	Muy buena	Muy buena (4)		Acreditado (=> 77)	Condicionado con observaciones	
Buena (60 – 74)	Buena	Buena (3)	No acredita	Autorizado	Condicionado con carácter de emergente	Autorizado
		No recomendado (1 y 2)			No aprobado	

Procedimientos de evaluación.

Casi todos los países coinciden en utilizar procesos de autoevaluación acompañados de procesos de evaluación externa por pares académicos. Algunos, incluso, utilizan pares académicos para la autoevaluación.

Se utilizan también, diversas nomenclaturas y escalas para identificar y acreditar los niveles de calidad del objeto de evaluación (maestría, especialidad, doctorado). Asimismo, el tiempo durante el cual se ampara determinado nivel de acreditación es una variable condicionada por diversos criterios y factores (estado comparativo de la calidad del programa, si es un programa nuevo o emergente, si es su

primera acreditación o una reacreditación, etc). La vigencia de las certificaciones otorgadas por la acreditación varía de un país a otro.

En casi unánime el criterio sobre la importancia y beneficios de divulgar los resultados de la evaluación, en especial el nivel de calidad acreditada y sus fortalezas más importantes. En algunos países, se producen dos tipos de informes: uno para la institución, con un mayor grado de detalles, conclusiones y recomendaciones; el otro, mucho más sintético y global, destinado a informarle a la comunidad los resultados generales y finales del proceso de acreditación.

Algunos países insisten en mantener la confidencialidad de los procesos y resultados, argumentando que esto garantiza objetividad y credibilidad de los procesos. Otros países la hacen pública considerando que los informes correspondientes suministran a los estudiantes y al mercado laboral una valiosa sobre las instituciones.

Conclusiones y recomendaciones

Las siguientes son algunas de las conclusiones y recomendaciones más importantes que surgieron de la reunión técnica y, por consiguiente, del estudio.

Figuras Académicas del Posgrado.

- Existe una gran diversidad de modelos de desarrollo y organización de los posgrados en los países iberoamericanos. Las diversas experiencias nacionales de postgrado se reconocen como valiosas, en tanto responden a necesidades y demandas locales concretas.
- El postgrado, en la mayoría de los países iberoamericanos, a pesar del importante desarrollo que ha tenido en los últimos 20 años, no ocupa aún, un lugar prioritario en los contextos educativos nacionales. Resultaría conveniente disponer, a nivel nacional, de una entidad u organización que se encargue de regularlo, animarlo y darle visibilidad. En este sentido, las recientes iniciativas que, desde el sector público y privado, se han puesto en marcha, particularmente en México y Perú, para darle relevancia a la educación superior avanzada, se registran como el camino a seguir en otros países del hemisferio.
- El postgrado requiere articulación con la formación de pregrado, con la investigación y con la extensión pero debiera atender no solo la demanda de mayor especialización de tipo científico y académico sino también, y en mayor medida, la de tipo profesional y tecnológico, en clara, oportuna y contundente respuesta a las necesidades de desarrollo económico y social del entorno productivo.

- Con respecto al reconocimiento y homologación de estudios y títulos entre los países, se sugirió que quizás podría resultar más provechoso analizar las equivalencias curriculares a partir de los perfiles de programas que utilizan indicadores tradicionales tales como duración, cantidad de créditos, intensidad, etc. Sin embargo, para la homologación de especializaciones y maestrías cuyo énfasis central sea el mejoramiento de competencias en el ejercicio de una profesión, se debiera contar con la opinión de gremios y asociaciones profesionales.
- La investigación debe mantenerse como soporte fundamental del postgrado, especialmente del doctorado, incrementando la capacidad de producción, transferencia y aplicación del conocimiento.
- La flexibilidad debiera ser una característica importante del postgrado contemporáneo, en el que las nuevas tecnologías de información y comunicación ocupen un lugar relevante, especialmente en el diseño y puesta en marcha de programas. Este tipo de programas debieran evidenciar los más elevados niveles de calidad y, por tanto, la posibilidad de someterse a procesos de evaluación y acreditación.

Calidad del postgrado.

Es necesario que toda acción de postgrado exhiba estándares de calidad regional e internacional. Por esta razón es indispensable estimular procesos de gestión de la calidad del posgrado, entendida ésta como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta. La noción de gestión de la calidad trasciende la evaluación y la acreditación pues compromete a diversos actores y percepciones (ie, agencias gubernamentales, agencias evaluadoras, directores de posgrado). La colaboración internacional se convierte, por tanto, en una estrategia vital para ponerla en marcha.

Gestión

La gestión para el mejoramiento continuo presenta, al menos, tres fases:

- La autoevaluación, que permite reconocer el nivel de calidad logrado como fase inicial.
- La acreditación propiamente dicha, que certifica los niveles de calidad alcanzados.
- La mejora continua y permanente, para mantener y superar los niveles alcanzados en la acreditación.

Se insiste en la necesidad de establecer categorías de acreditación, de modo que pueda apreciarse el mejoramiento continuo del programa. Es preciso que todo programa aprobado muestre un progreso hacia su perfeccionamiento, incluso

aquellos que hayan alcanzado niveles de excelencia, pues no existe límite en términos de calidad.

Modelos de evaluación y acreditación.

- El proceso de acreditación estimula entre otros, la gestión de calidad del postgrado y permite la redistribución y reasignación de los escasos recursos disponibles.
- Se sugiere introducir ajustes en algunos de los modelos de evaluación y acreditación del postgrado, de manera que permitan concebir la acreditación como etapa inicial del proceso de mejoramiento creciente y continuo y no como fase concluyente.
- Aunque el carácter, naturaleza (pública, privada o mixta) y alcance de las agencias acreditadoras dependen de las condiciones particulares de cada país y de los conceptos de autorregulación y control estatal adoptados, es importante que prevalezcan en la estructuración y orientación de estos organismos, entre otros criterios, un alto nivel de autonomía e independencia para la toma de decisiones, una conformación colegiada y capacidad comprobada para promover la cultura de evaluación y la cooperación entre las instituciones de nivel superior.
- Una de las estrategias consideradas para contribuir a la disminución de las tensiones pertinencia-calidad y local-global es la definición y aplicación de indicadores que valoren la satisfacción de necesidades regionales y el impacto de los postgrados (ie, modernización tecnológica, vinculación de la investigación y la producción de bienes). De igual manera, es importante incorporar indicadores de resultado estandarizados y aceptados universalmente.

En el caso de las especializaciones y las maestrías profesionales pudiera pensarse en adaptar instrumentos o normas de supervisión reconocidos por los sectores empresarial y gubernamental.

- Dada la dificultad actual de unificar los procedimientos para la evaluación y la acreditación del postgrado, se propone estimular el intercambio de experiencias entre agencias evaluadoras, expertos y pares académicos de diferentes países, de manera que a mediano plazo, se logren acuerdos para el reconocimiento mutuo de programas.
- Siendo reconocida la autoevaluación como una de las acciones más importantes en el proceso de gestión de mejora continua del postgrado, se recomienda mantener como parámetros y rasgos distintivos, la continuidad, sistematización, objetividad, fiabilidad y mensurabilidad.

- Es necesario que para la evaluación externa se asegure la legitimidad y credibilidad de los pares académicos que asumen el rol de evaluadores.
- Sería recomendable que los resultados de los procesos de evaluación y acreditación fueran apelables y admitida la revisión de los resultados por instancias diferentes a las que realizaron el proceso inicial.
- La difusión de los resultados de la evaluación externa fortalece el concepto de transparencia de la gestión universitaria y permite la socialización de los mismos entre la comunidad académica y otros colectivos sociales relacionados con los programas evaluados. La publicación de los reconocimientos a nivel nacional e internacional, refuerza las posibilidades de mejoramiento del sistema.
- La metaevaluación es un ejercicio de seguimiento y control de los procesos de evaluación y acreditación, esencial para fomentar la cultura de calidad. Plantea el dilema de quién tendría a su cargo la evaluación de los evaluadores y, si al estructurar un sistema de gestión de la calidad, se precisaría determinar a quién le corresponde legitimar su confiabilidad.
- A pesar de los grandes esfuerzos nacionales para evaluar el posgrado y las generalidades de sus figuras académicas, se hace necesario avanzar en las particularidades y especificidades de los distintos campos del conocimiento. Es prioritaria, por tanto, la participación de equipos de evaluación externa o pares académicos que emprendan esta tarea y definan indicadores específicos flexibles.

Recomendaciones generales

De acuerdo con las anteriores observaciones, los expertos participantes en la reunión recomiendan:

- ❖ Trabajar por el fomento de una cultura de la calidad en el postgrado.
- ❖ Revisar la definición de “sistema de educación superior”, pues no en todos los casos son claras las estructuras adoptadas, por lo que suelen duplicarse funciones y roles.
- ❖ Generalizar la práctica desarrollada en algunos países iberoamericanos de estructurar sistemas nacionales de postgrado, en los que se incluyan:
 - Políticas claras de desarrollo y visión de futuro.
 - Regulaciones para la creación y continuidad de programas y el otorgamiento de títulos o certificados de estudios de postgrado, entre otros.

- Estrategias de gestión de todo tipo, incluyendo la gestión de la calidad.

Estos dispositivos promueven la vertebración coherente de la educación de postgrado con los intereses estatales y privados, relacionados con el desarrollo científico, económico y social, articulando la universidad a los sectores productivo y empresarial, las políticas de desarrollo del postgrado y la extensión universitaria.

- ❖ Revisar la práctica generalizada en algunos países de exigir la maestría como requisito indispensable para acceder al doctorado.
- ❖ Encargar a las oficinas regionales de la AUIP la identificación de programas de postgrado de excelencia de las instituciones miembro, con el propósito de promover iniciativas de cooperación internacional, dirigidas tanto al fortalecimiento de programas de menor desarrollo como al perfeccionamiento mutuo de aquellos que han alcanzado un elevado nivel. Estas iniciativas, no obstante, requerirían de políticas gubernamentales que incentiven diversos proyectos de colaboración.
- ❖ Caracterizar las figuras de postgrado a partir de sus propósitos y objetivos. Esto requiere precisar algunos elementos que permitan una mejor diferenciación, pues es habitual poner el énfasis en la denominación de la figura y no en los propósitos de formación, en las capacidades y valores que se adquieren con la actividad de postgrado.

LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN IBEROAMERICA Y EL CARIBE: EVOLUCION Y TENDENCIAS

VICTOR MORLES y JOSE RAFAEL LEON
vmorles@postgrado.ucv.ve; jrleon@euler.ciens.ucv.ve,
Coordinación Central de Estudios de Postgrado,
Universidad Central de Venezuela,
Caracas.

1. IBEROAMERICA, UNIVERSIDAD Y POSTGRADO

1.1 El viejo y el nuevo mundo

El conjunto de países que conforman lo que puede llamarse Iberoamérica nace y se consolida durante los siglos XV al XVIII con la conquista y colonización del nuevo mundo por parte de España y Portugal y se debilita con las guerras de independencia ganadas por las colonias pero, ante los procesos de globalización iniciados a fines del siglo XX, aparecen nuevamente intentos de conformación de ese conglomerado de naciones, el cual tiene en común no solamente elementos lingüísticos (español y portugués) sino también los que se refieren a religión, costumbres e intereses económicos bastante distintos a los de América del Norte (Estados Unidos y Canadá), pero muy similares a los de la mayoría de las islas del mar Caribe.

Hoy Iberoamérica conforma un área geográficamente dispersa y de desarrollo económico y social muy heterogéneo, en la cual ningún país puede calificarse como altamente industrializado o avanzado (PNUD, 2000). Todo esto los impele a buscar y establecer mecanismos de cooperación e integración que sean de mutuo beneficio económico y social. Uno de esos mecanismos se refiere al trabajo conjunto en el sector cultural (ciencia, tecnología y valores humanísticos), entre los cuales se destaca la educación superior y más concretamente lo que es objeto del presente artículo: la educación de postgrado, hoy instrumento estratégico de desarrollo en una época en la cual el conocimiento y el capital humano son factores directos de producción económica y de poder político.

1.2 Las universidades y la educación de postgrado

Los estudios de postgrado, como posteriores a la formación básica universitaria, profesional o de grado, aparecen formalmente en el siglo XIX, primero en Alemania con el *doctorado científico* que, por razones históricas fue calificado como *de Filosofía* (el famoso PhD anglosajón), el cual se copió o imitó luego en Rusia, Estados Unidos, Francia e Inglaterra, países todos cuyos sistemas de altos estudios se han convertido en modelos para el resto del mundo. Los sistemas mencionados son los que en otras ocasiones hemos denominado y descrito como “sistemas dominantes de postgrado” (Morles, 1988). La fuerza impulsora de desarrollo de este sector, el más alto y nuevo nivel del sistema educativo, ha sido el desarrollo científico, educativo y de las fuerzas productivas ocasionado por los grandes movimientos sociales que en siglos recientes dieron al traste con la sociedad feudal occidental: la Revolución Industrial, la Ilustración y la Revolución Francesa.

Pero los antecedentes de este sector educacional se remontan al origen mismo de las universidades durante el Medioevo (Bolonia, París y Oxford creadas en el siglo XII): al establecimiento en ellas de distintos grados de estudio otorgantes de diplomas o certificados (bachillerato, licenciatura y doctorado, llamado a veces maestría), los cuales copiaban la estructura gremial de la época (aprendiz, oficial y maestro) e implicaban progresivas exigencias académicas y significados distintos: cultura general elemental para el primero, capacitación profesional para el segundo y derecho a ejercer la docencia y honor académico para el más elevado.

En América Latina la historia universitaria empieza poco tiempo después de su conquista por españoles y portugueses y estuvo promovida por la Iglesia católica mediante sus órdenes religiosas, principalmente los jesuitas y los dominicos. Así se funda en 1538 la primera universidad americana (la Universidad de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo) y luego la de México y San Marcos en Lima (1551), la Universidad Javeriana (Bogotá) en 1622 y, posteriormente, casas de estudio similares en Argentina, Chile, Perú, Cuba, Venezuela y Ecuador.

Al comienzo del siglo XX, se logra en la América hispana cierta estabilidad política, Brasil inicia sus actividades universitarias y comienzan reformas importantes en la educación superior al introducir el estudio de las ciencias físico-naturales y aumentar significativamente el número de carreras. Pero todavía la universidad es, como en España y Portugal, la universidad profesionalizante al estilo francés en la cual no se ha sentido la influencia alemana en cuanto a concepción de esta casa de estudios como centro que vincula investigación y docencia, cuyo nivel más alto es el Doctorado centrado en la creación científica.

El histórico movimiento estudiantil que ocurrió en la Universidad de Córdoba en 1918 removió los cimientos de la universidad latinoamericana con sus proclamas idealistas que recorrieron el mundo (autonomía universitaria, cogobierno estudiantil, libertad de cátedra, asistencia libre, vinculación con la sociedad, extensión universitaria, politización de la universidad, etc.), tuvo sus ecos en el movimiento de Renovación universitaria que en 1968 se inició en París, pero no llegó a plantearse la necesidad de la educación de postgrado y, mucho menos, la concepción de la educación como proceso humano que se realiza durante toda la vida, esto es, el concepto de educación continua o permanente (Delors, 1995; Tunnermann, 1997).

2. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE POSTGRADO EN IBEROAMERICA

2.1 Los comienzos en América Latina

La experiencia en estudios de postgrado en América Latina es muy reciente y su establecimiento ha obedecido a factores e influencias variadas pero muy precisas. Los cambios políticos a nivel mundial, con la conformación de varios centros de poder, y el hecho de que profesionales latinoamericanos hayan estudiado en Francia, Alemania, España, la Unión Soviética o Estados Unidos, por ejemplo, han determinado el tipo de estructuras académicas que se han diseñado en las universidades de esta región. Esto

explica la heterogeneidad de lenguajes y de estructuras académicas creadas y existentes, unas montadas sobre otras, a veces arbitrariamente, dentro de un mismo país y, a veces, inclusive dentro de una misma institución.

Las primeras experiencias formales de postgrado en nuestro continente se inician casi un siglo después que en Estados Unidos y siglo y medio con posterioridad a Alemania, por lo cual no es posible identificar actividades sistemáticas de este nivel en ninguna universidad de la región antes de 1930 y, salvo casos muy excepcionales, los primeros cursos para optar a títulos superiores a la licenciatura (o primer grado universitario), aparecen en la región una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. En México, por ejemplo, el curso más antiguo se inició en 1937 en la Universidad Nacional Autónoma de ese país; en 1946 se crea el primer postgrado de la Universidad Nacional de Bogotá; ese mismo año en Turrialba, Costa Rica, el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) crea un centro de experimentación así como sus primeros cursos de especialización agrícola. En Argentina se inician los postgrados en la Universidad de Buenos Aires alrededor de 1946; en la Universidad Central de Venezuela tal hecho ocurrió en 1941; en 1958 en la Universidad de Río de Janeiro; en la Universidad de La Habana esto sucede en 1965; en 1975 en Ecuador, y para el año 2000 la experiencia es incipiente en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Paraguay.

Estas primeras experiencias comienzan en la mayoría de los casos a mediados del siglo XX como producto de iniciativas aisladas de profesores universitarios que han realizado estudios en el extranjero, se producen en las principales universidades y generalmente se refieren a las disciplinas más tradicionales, principalmente la medicina. Ellas aparecen simultáneamente con el inicio de los procesos de industrialización, pero no lo hacen por influencia directa de ese factor, sino principalmente por requerimientos de las instituciones académicas o de sectores profesionales tratando de mejorar su prestigio o condición económica o social (Weinberg, 1979).

Durante la época colonial hispanoamericana la estructura académica universitaria estuvo compuesta por los tres niveles tradicionales mencionados: Bachillerato, Licenciatura y el integrado por los grados mayores equivalentes, Doctorado y Maestría; este último conferido sólo en las Facultades de Filosofía. Para obtener cualesquiera de estos títulos se requería, además de los requisitos académicos, otras exigencias que difícilmente podían ser superadas por los mestizos criollos o por los sectores desposeídos (Leal, 1965; Lanning, 1955).

Durante los siglos XIX y XX, en Latinoamérica se vive un proceso lento de reformas educacionales, algunas relacionadas con los estudios superiores, entre las que se destaca la redefinición del concepto de universidad y la aparición del nivel de postgrado. En cuanto al primer aspecto se empieza a pensar en esta institución como un ente dedicado exclusivamente a la educación superior (excluyendo de su seno el nivel de Bachillerato); se profundizan sus funciones en el sentido de incorporar la investigación como parte del quehacer del profesor universitario; se le añade la tarea de extensión y de servicios como forma de relacionar la casa de estudios con la comunidad; y, por último, se adoptan nuevos sistemas y métodos para mejorar la administración y la enseñanza.

En cuanto a los estudios al más alto nivel, los grados universitarios se van reestructurando: el título de Maestro desaparece en casi todos los países y las universidades adoptan la práctica de conferir tres grados muchas veces equivalentes: la Licenciatura, el Doctorado y los títulos profesionales (abogado, ingeniero, odontólogo). El título doctoral, utilizado inicialmente para reconocer la alta jerarquía de clérigos y otros profesionales, pierde aquí su función pero retiene su prestigio, por lo cual se producen presiones para mantenerlo en vigencia, aun cuando se haya convertido a veces, como ha dicho alguien, en "simple apéndice decorativo de los diplomas profesionales" o como sustituto de los títulos nobiliarios. Para su obtención ya no se requiere, en muchos casos, ni la tesis oral exigida por la tradición colonial; ni la tesis escrita que ya era práctica corriente en Europa desde hacía siglos; mucho menos se podía pensar en los doctorados logrados mediante estudios extensos y sistemáticos. Por el contrario, en las universidades de América Latina de la primera mitad del siglo XX, al igual que sucedía en algunos países de Europa y de otras partes del mundo, el título doctoral se fue confiriendo automáticamente a todos los graduados, particularmente los egresados de las carreras más tradicionales (Medicina, Derecho y, más tarde, Farmacia, Ingeniería y Odontología), hasta llegar al caso pintoresco, relatado por Garcarena (1974), de los abogados argentinos quienes lograron de la Corte de Justicia el derecho a utilizar el título doctoral aunque no les fuera conferido por la universidad. Es más, todavía en muchos de nuestros países, lo normal es llamar "doctores" a los médicos, los abogados y a algunos otros graduados de otras carreras más tradicionales.

Mientras en las universidades se presenta la situación descrita, la economía de los países latinoamericanos va creciendo lentamente y a ritmos diversos y durante el segundo cuarto del siglo XX se dan pasos importantes para la industrialización. El desarrollo económico va haciendo exigencias al sistema educativo y éste responde, no siempre satisfactoriamente, formando personal cada vez más diversificado y especializado. Una consecuencia de este proceso es la aparición de cursos, generalmente cortos, para profesionales universitarios y la creación de institutos de investigación en las universidades y fuera de ellas

2.2 Primeras experiencias de estudios de postgrado en España y Portugal

Por su parte, España y Portugal también se han incorporado tardíamente al desarrollo de estudios formales de postgrado, aún cuando en siglos pasados fueron naciones poderosas poseedoras de algunas de las universidades más antiguas del mundo, como son las de Palencia (1218), Salamanca (1243) Valladolid (1293), Barcelona (1430), Complutense (1508) y Granada (1531) en España y las de Lisboa (1290) y Coimbra (1290) en Portugal. Los factores causales de este decaimiento están relacionados con el desgaste que sufrieron estos reinos en sus guerras coloniales, el dominio clerical que ha estado presente en la educación en todos sus niveles, la inestabilidad política y los gobiernos dictatoriales que padecieron en la primera mitad del siglo XX, así como su incorporación tardía a los procesos de industrialización.

Es por lo anterior que los antecedentes y primeras experiencias relacionadas con estudios de postgrado en estos países son muy similares a las descritas para América Latina: los doctorados se otorgaban con requisitos mínimos, no se otorgaba el grado de Maestría y, hasta hace poco, no existían programas de especialización.

En la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, la situación comenzó a cambiar con la caída de las dictaduras y el ingreso de España a la Comunidad Europea. Las reformas que hacen los nuevos gobiernos tienden a fortalecer el Estado docente, a expandir las oportunidades educacionales y a vincular los estudios superiores cada vez más con las demandas del mercado. Pero ha sido un proceso lento y complejo por el fuerte arraigo de estructuras conservadoras. En España, por ejemplo, se aprueba en 1970 una Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la cual crea tres ciclos en la educación superior --diplomado, licenciatura y doctorado--, pero no fue posible su aplicación porque afectaba muchos intereses dominantes (Carrión, 1978). En 1983 se dicta la Ley de Reforma Universitaria, que ratifica los ciclos mencionados, pero deja a cada universidad y a instituciones privadas el derecho a establecer sus propios estatutos, con lo cual se dieron las bases para la existencia de una gran heterogeneidad de grados, títulos y diplomas, entre los cuales existen los llamados “títulos propios” y los cursos denominados de “formación de postgrado”, los cuales no están reglamentados a nivel nacional, sino que son creados y reglamentados por cada una de las instituciones (públicas y privadas) que los ejecutan, con lo cual se ha producido una extensa gama de estudios sin reconocimiento oficial y sin valor académico preciso, los cuales son organizados en su mayoría, como sucede en menor escala en otros países, por empresas privadas que han hecho de esta actividad un negocio rentable (MEC-FUE,1988).

3. LOS MODELOS DE POSTGRADO EN ENSAYO

Hasta el presente, Iberoamérica se ha comportado desde comienzos del siglo XIX como periferia de las grandes potencias que se han conformado en los últimos siglos, esto es, de Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y la fenecida Unión Soviética, naciones que conformaron, a partir de la iniciativa germana, los que hemos llamado sistemas nacionales dominantes de postgrado, los cuales han sido impuestos o copiados --casi siempre en versión distorsionada-- en el resto del mundo. Práctica semicolonial que se mantiene sin modificación, a pesar de defectos estructurales que están presentes en dichos sistemas (Morles y Alvarez,1997).

Esto permite comprender la existencia de una gran variedad de estructuras académicas, ninguna completamente coherente, unas sobrepuestas a otras, que se han ido ensayando en este conglomerado geopolítico con el propósito de atender la necesidad de impulsar actividades educacionales y científico-educativas del más alto nivel. Es tal la diversidad observada que, con excepción de los casos de Cuba y Brasil --en donde la influencia soviética en un caso y norteamericana en el otro es evidente--, es muy difícil hablar de la existencia de sistemas nacionales de postgrado con cierta coherencia, a pesar del empeño que se ha puesto en los últimos años por poner cierto orden, dictando normas nacionales casi siempre parciales, que apenas empiezan a aplicarse, en países como los mencionados, además de España, Venezuela, Ecuador, Chile y Colombia.

En lo que se refiere a la categoría de niveles o grados, las estructuras académicas que se han ido imponiendo en nuestro continente son:

(1) **La estructura académica de un solo nivel**, es decir, aquella en la cual después del primer grado universitario los graduados tienen posibilidad de realizar estudios de una sola categoría. Este caso ha tenido expresiones concretas de tres tipos: (a) el *doctorado primitivo o clásico* (que rememora el doctorado medieval), por el cual se obtiene el grado académico máximo mediante la simple presentación y discusión pública de un ensayo o tesis; b) *El doctorado académico* (donde se observa la influencia germana) como perfeccionamiento del modelo anterior, en el cual se exige, además de la tesis realizada como producto de una “investigación” y bajo supervisión de un tutor, la asistencia y aprobación de unos muy pocos cursos o seminarios especializados; y, c) Los cursos de *especialización* (semejantes a los de las altas escuelas francesas), que comenzaron imponiéndose en medicina, derecho e ingeniería y han ido cubriendo progresivamente un amplio espectro.

El primer tipo descrito se identifica con el doctorado español vigente hasta hace pocos años y copiado en Latinoamérica en muchas universidades hasta mediados del siglo XX, y los otros dos han sido practicados en casi todos los países latinoamericanos.

(2) **La estructura académica de dos niveles**, es el caso cuando los estudios de postgrado se subdividen en dos categorías, una con mayores exigencias académicas que la otra, las cuales se pueden presentar bajo dos formas: (a) El modelo de *dos niveles no prelativos* (Maestría o Especialización el más bajo y Doctorado el más alto) los cuales, son substancialmente distintos en cuanto a requerimientos académicos de graduación (un año de estudios como mínimo para el primero y dos o más y la tesis para el segundo), pero similares en cuanto a requisitos de ingreso; y (b) *El modelo de dos niveles prelativos*, que es el caso similar al descrito, pero en el cual se requiere el grado de Magíster, Especialista para poder ingresar al Doctorado.

El primero es el modelo norteamericano (ensayado sobre todo en Colombia, Chile, México y Venezuela).

(3) **La estructura académica de más de dos niveles**, es el caso en el cual se puede optar a *más de dos* grados, *prelativos o no*, en los cuales se pueden valorar o no *cursos cortos* de pocos meses de duración con fines de actualización, entrenamiento, ampliación o reciclaje profesional. El ejemplo más claro de este caso es el actual sistema cubano con un doble sistema de postgrados: el *académico*, con dos niveles prelativos, y el *de superación profesional*, como sistema masivo, abierto y flexible. Casos similares han sido establecidos en Venezuela, Colombia y Ecuador.

El poco desarrollo de la mayoría de nuestras universidades ha impedido la conformación de la carrera académica, por lo cual todavía no se ha intentado adoptar las formas superiores de doctorado conocidas como Habilitación en Alemania y Francia (país este último en el cual fue eliminado el prestigioso Doctorado de Estado por su carácter netamente académico) y los Doctorados en Ciencias o superiores de Cuba y de algunas universidades inglesas y norteamericanas. Como alternativa, tampoco se han desarrollado las actividades postdoctorales las cuales en Estados Unidos ya son requisito corriente para el ingreso en ciertos cargos académicos y empresariales (COSEPUP, 2000).

Por otra parte, conviene observar que en la mayoría de los países latinoamericanos no son reconocidos como de postgrado, o no se les da importancia, a los cursos de poca duración para graduados, aunque ellos sean altamente novedosos, especializados y de alta demanda social, lo cual contradice la necesidad evidente de actualización profesional en nuestras cada vez más complejas sociedades y la defensa que hace la UNESCO de la educación permanente y continua (UNESCO, 1995).

En años recientes, ante el dominio político y los éxitos indudables en materia educativa de Estados Unidos, la tendencia en casi todo el mundo es a adoptar sus sistemas e instituciones como modelo organizativo, aún cuando haya incompatibilidades evidentes. En el campo de la educación superior en América Latina, por ejemplo, se ha impuesto la organización universitaria por departamentos y los estudios por semestres medidos en los llamados créditos académicos. Por su parte, en materia de postgrado se ha adoptado el título de Master (Magíster o Maestro) como primer grado de este nivel educativo y el Doctorado (o PhD) como capacitación para el inicio de una carrera académica. Se desconoce con esto, primero, que mientras la mayoría de nuestras Licenciaturas son estudios bastante especializados que requieren casi siempre cinco años de estudio, los estudiantes norteamericanos entran al postgrado después de realizar estudios de cultura general (el Bachelor) el cual exige normalmente sólo cuatro años; y, segundo, que nuestros doctorados en su mayoría son realizados siempre por profesionales maduros con larga experiencia académica o profesional. A lo anterior se agrega la tendencia actual a adoptar el sistema norteamericano de acreditación institucional y de programas --para sustituir lo que ha sido casi siempre una ineficiente supervisión estatal--, lo cual se hace generalmente en forma bastante inapropiada por la diferencia contextual entre la fuente original y la receptora.

4. EL ESTADO Y LOS RECURSOS PARA EDUCACIÓN AVANZADA

4.1 El papel del Estado en la educación avanzada

Entre las críticas más importantes que pueden hacerse al postgrado iberoamericano está el hecho de que, en general, tal actividad ha crecido en la región en forma generalmente espontánea, respondiendo poco, o sólo incidentalmente, a los requerimientos y las necesidades nacionales. Circunstancia de la cual no puede responsabilizarse totalmente a las instituciones universitarias ni a las personas o grupos que se esfuerzan en preparar personal de alto nivel dentro de las áreas de su competencia sino, sobre todo, a quienes detentan el poder político, ya que sólo el Estado posee la autoridad y mecanismos adecuados para dirigir y controlar la acción ciudadana e institucional. Lo cierto es que, en la mayoría de los casos, las relaciones entre gobierno y la actividad educativa del más alto nivel en nuestra área de estudios se han caracterizado por lo siguiente:

a) No existen o son pocos los países en los cuales se tienen políticas estatales o planes nacionales de postgrado, lo que demuestra que hay poca conciencia sobre el valor estratégico de este nivel educativo por su alta vinculación con el desarrollo científico, tecnológico y social.

- b) No se dispone, sino en muy pocos países, de leyes o reglamentos nacionales que orienten o unifiquen criterios sobre la materia.
- c) En lo que respecta a las instituciones de educación superior, en las cuales se lleva a cabo un alto porcentaje de la actividad de postgrado, en ellas predomina la visión academicista o científicista de la docencia y de la investigación, lo cual ratifica la poca conciencia sobre la función social que deben cumplir los estudios superiores.

En pocos países del área las leyes o planes nacionales de desarrollo hacen referencia a los estudios de postgrado. Los pioneros en este sentido son: Cuba (desde 1976), Brasil (desde 1977), Colombia (1980), España (1983), Venezuela (1983), Argentina (1995) y Ecuador (1996).

Conviene señalar, por último, la tendencia reciente a establecer sistemas de evaluación y acreditación de programas de postgrado que, a diferencia de los norteamericanos, los cuales son manejados por agencias privadas, aquí lo son por organismos estatales.

La escasa participación del Estado en materia de postgrados difiere del gran interés de los sectores académicos y profesionales por desarrollar este nivel educativo. Muchas explicaciones pueden darse a esta situación, comenzando por la del grado de desarrollo de los países considerados, pero no podemos dejar de mencionar entre sus determinantes la bastante reciente estabilidad política y la caída de numerosas dictaduras, las cuales siempre obstaculizaron el desarrollo de los estudios de alto nivel. Por otra parte, debemos señalar la tendencia positiva en la mayoría de las universidades de los diferentes países a establecer relaciones de cooperación horizontal con instituciones extranjeras y a vincular cada vez más sus programas con necesidades reales de la sociedad (Di Prisco, 2001; Vessuri, 2000).

El hecho de la poca participación del Estado en la orientación del postgrado ha traído las siguientes consecuencias: a) Una gran heterogeneidad cualitativa entre los programas de postgrado de los diversos países e instituciones; b) La proliferación de convenios no paritarios con instituciones extranjeras, principalmente norteamericanas y europeas, en los cuales generalmente se establecen cláusulas que de alguna manera generan y aumentan la dependencia tecnológica y cultural de la región; c) La existencia de programas de postgrado dirigidos principalmente a lograr beneficios económicos para las instituciones o empresas ejecutantes; d) El mantenimiento de los que a veces son ambiciosos programas de becas o créditos para realizar estudios de postgrado en el exterior; e) La inexistencia de registros estadísticos confiables sobre la actividad de postgrado en el continente y, f) La creación de programas de postgrado en condiciones tales que niegan la esencia misma de este nivel educativo (la creación intelectual) o en instituciones no aptas para ello.

4.2. Los recursos para estudios avanzados

El desarrollo de la educación de postgrado en Latinoamérica está afectado por tres factores principales: a) la disociación entre ciencia (y educación) y necesidades económicas y sociales, lo cual se traduce en una escasa demanda de postgrados por parte de los sectores extrauniversitarios; b) la poca conciencia de los líderes políticos, en cuanto a la conveniencia de utilizar los estudios avanzados como instrumento importante dentro de las estrategias de desarrollo y, c) la frecuente incapacidad que muestran las universidades para

dar el salto del nivel de grado al de postgrado. Todo esto explica, a su vez, la frecuente escasez de recursos adecuados para impulsar este nivel educativo, el cual puede justificarse por los retornos económicos y sociales que puede producir en el mediano plazo.

Desde el punto de vista financiero se puede decir que en Iberoamérica, con pocas excepciones, la mayoría de los programas de postgrado no poseen presupuestos propios para su funcionamiento sino que dependen, en una alta proporción, de los pagos por matrícula estudiantil, de las becas que pueden lograrse por diferentes vías y de la buena voluntad de algunos profesores idealistas.

Como consecuencia de los escasos recursos, las bibliotecas especializadas y los sistemas o redes informáticos son escasos y pobres las existentes. Los centros o institutos de investigación, a los cuales debieran estar adscritos los cursantes avanzados, no siempre poseen recursos para participar en los programas de graduados. Y, desde el punto de vista académico, no es una novedad encontrar que los profesores asignados a los programas de postgrado poseen, en general, poca experiencia en investigación y realizan su labor docente a tiempo parcial (como lo son en su mayoría los estudiantes) y con carácter ocasional.

Entre las consecuencias de esta situación se pueden señalar: a) la búsqueda de recursos fuera de las instituciones y del país; b) la baja calidad de un gran número de programas; c) las dificultades para iniciar actividades de este tipo en áreas nuevas; d) la corta vida de muchos programas y, e) la adopción, en muchos casos, del criterio de "rentabilidad" como determinante para el diseño de nuevos programas.

5. LAS AGENCIAS PROMOTORAS DEL POSTGRADO

La heterogeneidad académica, organizativa y jurídica que existe en la región en cuanto a educación superior, y muy particularmente sobre postgrado, así como la conciencia que ha ido creciendo en la región sobre la necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico, ha impulsado diversas iniciativas para contribuir a la solución de este problema. Las principales de ellas son: los programas masivos de becas para estudios en el exterior, la creación de Consejos Nacionales o Ministerios de Ciencia y Tecnología, las asociaciones de universidades y las redes de programas o instituciones de postgrado. Para no alargar la exposición, vamos a hacer unos comentarios muy breves sobre estas iniciativas.

Los programas masivos de becas y créditos para estudios en el exterior, tales como los organizados por el ICETEX en Colombia, el CONACYT de México y FUNDAYACUCHO de Venezuela, aunque han permitido la formación de un buen número de profesionales altamente especializados y de unos pocos excelentes centros de investigación, en muchos casos se han convertido en un boomerang, por cuanto un alto porcentaje de los becarios se quedan en los países avanzados en los cuales estudiaron por no encontrar empleo en sus países de origen. Aún cuando en algunos países (México, Colombia y Venezuela, por ejemplo), se han establecido programas para repatriar talentos que se han fugado, lo cierto es que, en una alta proporción, el mayor impacto de los programas de estudios en el exterior establecidos en algunos países emergentes ha sido el de convertirse en un negocio muy lucrativo para Estados Unidos y algunas naciones europeas.

Los Consejos Nacionales o los Ministerios de ciencia y tecnología y las Asociaciones para el Avance de la Ciencia (en Argentina, Colombia, España, Chile, Venezuela, Costa Rica, Brasil, etc.), se organizaron guiados por la idea de que el progreso científico es fundamental para el desarrollo económico y social, han contribuido a la conformación de una pequeña masa de investigadores, pero, lamentablemente, su visión academicista y los escasos recursos a ellos asignados por el Estado no les ha permitido lograr un impacto social relevante.

c) Las asociaciones de universidades, como UDUAL, CSUCA, OUI, etc. (Cuadro A), y las abundantes redes de información y cooperación relativas a muchas disciplinas, no pasan de ser, en la mayoría de los casos, expresión de buenas intenciones y pocos resultados.

CUADRO A

ALGUNOS ENTES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE RELACIONADOS CON COOPERACION EN MATERIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSTGRADO

AUGM (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo)
CYTED (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo)
COMCYT (Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología)
COPLAC (Coordinación de Postgrados Latinoamericana y del Caribe)
CUNET (Caribbean Universities Network)
CSUCA (Consejo Superior de Universidades de Centro América)
GULERPE (Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación Superior)
ICI (Instituto de Cooperación Iberoamericana)
IESALC (Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe)
ORCYT (Oficina Regional de la UNESCO para la Ciencia y la Tecnología)
OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
OUI (Organización Interamericana de Universidades)
RIESLAC (Red de Información sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe)
SIESALC (Sistema de Información sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe)
SHIP (Sistema Hemisférico de Intercambio de Postgrado)
UDUAL (Unión de Universidades de América Latina)
UNICA (Unión de Universidades del Caribe)
UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas)

d) En cuanto a organizaciones nacionales e internacionales específicamente relacionadas con educación de postgrado no podemos dejar de mencionar, del segundo tipo, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), como ente que agrupa un buen número de instituciones que ejecutan actividades educativas de alto nivel y contribuye a promover esta actividad mediante la difusión de información y la organización de eventos sobre la materia.

A nivel nacional merecen destacar, entre otros, los siguientes casos:

En primer lugar, (a) En Colombia, los programas de postgrado de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá iniciados en 1973, por la novedad en la constitución multidisciplinaria de sus estudios; (b) En España, el papel que en los últimos años han desempeñado numerosas empresas privadas que se han dedicado al diseño y ejecución de miles de cursos cortos llamados de “formación de postgrado”, como una modalidad de las llamadas “titulaciones propias”, cuyo objetivo es responder rápidamente a las necesidades del mercado; (c) En Cuba, los programas de superación profesional en los cuales participan anualmente miles de profesionales y trabajadores y el establecimiento de dos niveles de doctorado; (d) En Venezuela, el Centro de Estudios Avanzados (CEA) perteneciente al principal centro de investigación de Venezuela (el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas o IVIC), el cual, como el Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Cuba (CENIC), combina dos ideas dominantes en algunos medios académicos; la creación de “centros de excelencia” y la idea de que siendo la educación de postgrado esencialmente una actividad científica, el ambiente más adecuado para su desarrollo son los institutos de investigación. Una actitud que ha ido cambiando con el tiempo para dar paso a muchas experiencias de cooperación nacional e internacional y al establecimiento de alianzas con sectores empresariales; y, (e) En Brasil el establecimiento desde 1976 de un sistema de evaluación y seguimiento anual de todos los programas de postgrado del país.

A nivel internacional conviene mencionar brevemente algunas experiencias importantes llevadas a cabo en la región, aparte de la labor realizada por ILPES y la CEPAL; ellas son: los cursos de postgrado organizados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); las actividades del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA); los seminarios sobre postgrado que patrocinó hasta 1991 la ahora poco activa Unión de Universidades de América Latina (UDUAL); los programas de postgrado que se realizan en América Central bajo la coordinación del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); las conferencias de rectores de universidades de los países del Pacto Andino; las Conferencias de Ministros de Ciencia, Tecnología y Cultura de América Latina y del Caribe; los Seminarios Latinoamericanos sobre Planificación y Evaluación del Postgrado en Ciencia y Tecnología, que eran promovidos por el IVIC de Venezuela en 1977 y 1978; y las Juntas Consultivas Iberoamericanas de Postgrado, de las cuales desde 1992 se han realizado cinco en La Habana patrocinadas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

Todos estos eventos han servido para que dirigentes de programas de estudios avanzados de todo el continente hayan estado realizando un proceso siempre positivo de intercambio de experiencias.

6. EL VOLUMEN DE ACTIVIDAD DE POSTGRADO

Los sistemas de recopilación e información estadística en Iberoamérica son todavía muy deficientes, excepto en unos pocos renglones. En el caso de la actividad de postgrado la

situación es extrema, por cuanto es común encontrar que inclusive las universidades más importantes son incapaces de proporcionar datos confiables sobre los cursos bajo su responsabilidad. De allí que en este trabajo presentemos pocos datos cuantitativos y que los mismos no pasan de ser simples estimaciones. Por ejemplo, para 1980, América Latina, con una población de 380.000.000 habitantes, tenía 7.100.000 personas realizando estudios superiores, de las cuales 150.000 eran cursantes de programas de postgrado de uno o más años de duración; estos últimos realizaban estudios en una gran variedad de especialidades, en varios niveles y en un conjunto heterogéneo de instituciones. Ello significa que en este continente existían para esa fecha 4 estudiantes de postgrado por cada 10.000 habitantes y dos por ciento con respecto al total en educación superior. Si comparamos estas cifras con las correspondientes a países desarrollados para la misma época, observamos que ellas eran sumamente bajas. En efecto, Estados Unidos, por ejemplo poseía un millón y medio de estudiantes de postgrado, lo cual representaba 65 estudiantes avanzados por cada 10.000 habitantes (esto es 16 veces más que en América Latina). Las comparaciones son menos desfavorables, pero nunca satisfactorias si se hacen con otros países industrializados (Morles, 1981).

En el año 2000, la situación ha cambiado poco. Si hacemos un análisis aunque sea superficial de la Tabla 1, en la cual se presentan estadísticas correspondientes a población, índice de desarrollo humano (IDH), número de instituciones que realizan actividades sistemáticas de postgrado y volumen de cursantes de este nivel educativo de los diferentes países de Iberoamérica y el Caribe, podemos decir lo siguiente:

TABLA 1

**CURSANTES DE ESTUDIOS DE POSTGRADO CON OPCION A TITULOS
ACADEMICOS Y OTRAS VARIABLES RELEVANTES DE PAISES DE
IBEROAMERICA Y EL CARIBE (AÑO 2000) (*)**

PAISES	POBLACIÓN (habitantes)	IDH	INSTI TUCIO NES CON POST- GRADO	ESTUDIAN TES DE EDUCA CIÓN SUPERIOR	CURSAN- TES DE POST- GRADO	CURSAN TES DE POST- GRADO 10.000 HABIT.
Argentina	37.032.000	3	65	1.033.933	31.200	10,6
Bolivia	8.329.000	1	16	172.244	2.800	3,4
Brasil	170.115.000	3	130	1.835.541	126.400	7,4
Chile	15.211.000	3	35	249.308	14.800	9,7
Colombia	42.321.000	3	72	563.293	34.600	8,2
Costa Rica	4.023.000	3	15	97.115	4.600	11,4
Cuba	11.201.000	2	19	195.000	17.000	15,2
Ecuador	12.646.000	2	18	278.212	4.700	3,7
El Salvador	6.276.000	1	12	119.244	2.200	3,5
Guatemala	11.385.000	1	5	84.363	2.090	1,8
Guyana	861.000	2	1	2.531	86	1,0
Haití	8.222.000	1	2	8.798	320	0,4
Honduras	6.485.000	2	6	56.744	890	1,4
Jamaica	2.583.000	2	1	12.269	340	1,3
México	98.881.000	3	105	1.582.096	118.000	12,9
Nicaragua	5.074.000	1	5	45.920	950	1,9
Panamá	2.856.000	3	5	72.885	2.100	7,4
Paraguay	5.496.000	2	4	48.859	580	1,1
Puerto Rico	3.869.000		4	63.839	930	2,4
Perú	25.662.000	2	27	595.615	16.500	6,4
Rep. Dominicana	8.495.000	2	12	164.888	4.600	5,4
Trinidad y Tobago	1.295.000	3	1	7.239	580	4,5
Uruguay	3.337.000	3	3	53.392	1.900	5,7
Venezuela	24.170.000	3	40	610.000	46.800	19,0
Portugal	9.900.000	3	11	188.100	9.300	9,4
España	40.100.000	4	40	1.243.100	33.400	8,3
Otros	2.720.000	1	1	48.416	140	0,5
TOTALES	568.545.000			9.513.161	493.066	

(*) Estimaciones basadas en documentos de: ONU, UNESCO, BID, CRESALC y de variada información proveniente de fuentes locales o especializadas.

(a) El volumen de actividad de postgrado en este conjunto de países es bastante pequeño en comparación con el de las naciones de mayor desarrollo a nivel internacional. Esto sucede a pesar de que en los últimos 20 años su ritmo de crecimiento ha sido bastante acelerado, hasta el punto de que dicho ritmo ha sido 6 veces mayor que el de la población total y 3 veces mayor que el número de estudiantes en educación superior, cuya rata de crecimiento tiende a estabilizarse. Iberoamérica tiene, para el año 2000, una población de 568 millones de habitantes; 9.457.000 de ellos son estudiantes de educación superior y 483.000 son estudiantes de postgrado, quienes para 1980 no eran más de 170.000. En Estados Unidos, en cambio, a pesar de que en las dos últimas décadas se ha registrado una desaceleración en el apoyo a los estudios de alto nivel, lo cierto es que con una población de 270 millones de habitantes (menos de la mitad que Iberoamérica), esta nación tiene para el 2000 la cantidad de 14.500.000 estudiantes de educación superior y 1.850.000 estudiantes de postgrado. Ello significa que mientras la gran nación del Norte tiene hoy siete estudiantes de postgrado por cada mil habitantes, nuestra región alcanza solamente a 8,5 por cada diez mil.

(b) Si hacemos una simple comparación dentro del conglomerado iberoamericano, encontramos que en términos absolutos los países con mayor actividad de postgrado son, en orden descendente, Brasil, México, Venezuela, Colombia, España y Argentina. Pero si en lugar de los números absolutos tomamos en cuenta los números relativos, encontramos que los países con mayor densidad de postgrado son: Venezuela, México, Costa Rica, Argentina, Cuba y Chile.

(c) Para analizar más adecuadamente la Tabla mencionada hay que tomar en cuenta tres consideraciones: (1) Que las cifras contenidas en la tabla aunque bastante confiables son estimaciones con un error probable de un 10 por ciento; (2) Que las cifras sobre postgrado se refieren a cursantes en programas de postgrado de uno o más años de duración realizados no solamente en universidades, sino también en otros centros (educacionales, científicos o de servicio); (3) Que en algunos países, como es el caso de España y Cuba, el volumen de estudiantes en programas de estudio cortos es muy superior al de los programas altamente selectivos conducentes a títulos académicos.

(d) Y saliéndonos de la tabla, conviene destacar, por otra parte, algunos otros detalles de carácter cuantitativo: *primero*, que en años recientes la actividad de postgrado está creciendo a ritmo muy acelerado en la región, de manera tal que más de 60% de los cursos en funcionamiento han sido creados en las últimas dos décadas; *segundo*, que no se poseen datos suficientes para analizar el volumen de postgrado en términos de áreas o tipo de estudios, duración, rendimiento y otras variables; sin embargo, se puede sostener con base en muestras que la mayor actividad en la materia se encuentra concentrada en las grandes ciudades, en las universidades más grandes y en las carreras y disciplinas más tradicionales; *tercero*, que la actividad de investigación ligada a los cursos de postgrado es escasa por cuanto hay una alta deserción, el mayor porcentaje se refiere a cursos de especialización y muy pocos (menos del 10%) son los doctorados académicos; *cuarto*, que el volumen de egresados y tesis es bastante bajo y, *quinto*, que es débil la relación de la actividad de

postgrado con las necesidades del sector económico, pero alta con relación a las necesidades de las instituciones de educación superior.

7. BALANCE Y PERSPECTIVAS

Como conclusiones nos atrevemos a expresar, como hipótesis de alta validez, lo siguiente:

Las principales características y problemas de la educación de postgrado en Iberoamérica son: a) Su aparición reciente y su crecimiento acelerado y espontáneo, en cuyo desarrollo pocas veces se toman en cuenta las prioridades nacionales; b) La existencia de pocas estructuras organizativas de carácter nacional responsables de promover, financiar y coordinar estas actividades; c) El establecimiento de estructuras académicas que casi siempre son imitación de las de Estados Unidos de Norteamérica; d) Su bajo volumen y poca demanda por parte del sector económico; e) Su escasa productividad en términos de graduados y trabajos de grado; f) La movilidad social, en lugar de la pertinencia (científica o social) como una de sus funciones principales; g) la heterogeneidad terminológica y conceptual en materia de postgrado, lo cual obstaculiza la fluidez comunicacional y la convalidación de estudios y títulos; h) el poco desarrollo de las actividades doctorales y postdoctorales; y, j) La alta concentración de los postgrados en la capital de los países, en las principales universidades y en las disciplinas más tradicionales.

Las tendencias que más se destacan en Iberoamérica en materia de estudios avanzados son: a) Su expansión a todos los países y su rápido crecimiento; b) La búsqueda de mecanismos nacionales e internacionales de planificación, coordinación y/o regulación; c) La diversificación de las especialidades y de las instituciones ejecutoras de programas académicos de este nivel; d) La confianza de las élites intelectuales en el postgrado como instrumento de desarrollo científico, tecnológico, cultural y social; e) El inicio de un proceso de reflexión crítica sobre la función que los estudios para graduados cumplen o deben cumplir en los países de nuestro conglomerado geopolítico; y, f) La implantación de sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas.

La situación general de los estudios de postgrado en Iberoamérica, particularmente sus deficiencias conceptuales y funcionales, explica el hecho de que por muchos años hayamos estado empeñados, desde Venezuela, en promover la idea de crear sistemas nacionales de **educación avanzada** (concepto este último que supera el más limitado de estudios o educación postgrado), los cuales estén centrados en los conceptos de: (a) **creatividad o producción intelectual** (científica, técnica y humanística, y no sólo en el de investigación científica), (b) **educación avanzada continua** o permanente y (c) **relevancia social** (para superar el academicismo y cientificismo estrecho). Pero esto es para una discusión más compleja que no cabe en esta exposición (véase Morles y Alvarez, 1997).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Alarcón Alba, Francisco (1996): *Acreditación de la calidad*.- San José, Costa Rica. Documentos de Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA).

Aldana V., Eduardo (1994): "Educación de postgrado e investigación: retos y alternativas".- Bogotá: Universidad de Los Andes.

BID (1998): La educación superior en América Latina y el Caribe.- Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

CINDA (1993): Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias.- Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.

Cobo Suero, J. M. (1979): *La Enseñanza Superior en el Mundo*.- Narcea Editores, Madrid.

Carrión C., Carmen (1998): "Las reformas educativas en la década de los ochenta: el caso de España".- En: Planuic, años 6 y 7, enero-diciembre; pp. 100-136.

Cafassi, Emilio (1997): "Programas de postgrado y producción de conocimiento".- La Matanza (Argentina): Universidad Nacional de La Matanza.

Colombia (1992): Ley 30 de educación superior.- Bogotá: 29 diciembre 1992.

CONUEP (1990): La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional.- Quito: Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas.

COSEPUP (2.000): Enhancing the postdoctoral experience for scientists and engineers: A guide.- National Academy of Sciences: Washington.

Cruz Cardona, Víctor (s/f): Guía de autoevaluación.- El Valle, Colombia: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

Cruz González, Eduardo (1995): "Palabras en el I Taller Latinoamericano de educación avanzada".- La Habana, 7 de Diciembre de 1995.

Cuba (1995): Normas y resoluciones para el desarrollo de los grados científicos.- La Habana: Comisión Nacional de Grados Científicos.

De Andrade, Rogerio (y otros, 1996): Postgrado en América Latina. Caso Brasil.- Caracas: MEC-CAPES-CRESALC-UNESCO.

Di Prisco, C. (2001): Cooperación regional para la formación de científicos y tecnólogos.- Interciencia, vol. 26, núm. 5, mayo.

Fernandes, Sergio, (1973): *Legislaca do Ensino Superior*.- Universidade Federal de Río Grande do Sul. Río Grande.

García Laguardia, J. M., (1973): *Legislación Universitaria de América Latina*.- UDUAL, México.

Graciarena, Jorge (1974): *Formación de Postgrado en Ciencias Sociales*.- Paidós. Buenos Aires.

IAU (1996): *International Handbook of Universities*.- International Association of Universities, London.

KIubitschko, D. y S. Schkolnik, (1980): "Los estudios de postgrado en América Latina: Análisis de casos nacionales. Documento de trabajo, Caracas.

Lanning, John T., (1955): *The University in the Kingdom of Guatemala*.- New York.

Fernández, Aurora (1996): "La educación de posgrado en Cuba: historia, actualidad y tendencias".- En: MES: La educación de posgrado en Cuba. La Habana.

García Guadilla, Carmen (1997): Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina.- Caracas: Cresalc-Fundayacucho.

Martínez, Eduardo y Letelier, Mario (eds), 1997: *Evaluación y Acreditación universitarias: metodologías y experiencias*.- Caracas: Nueva Sociedad.

MEC-FUE (1988): *La formación de postgrado. Situación actual y tendencias*.- Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Universidad-Empresa.

Morles, Víctor (1988): *La Educación de postgrado en el mundo*.- Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1988.

Morles, Víctor y Alvarez, Neptalí (1997): "De la educación de postgrado hacia sistemas nacionales de educación avanzada.- Educación Superior y Sociedad, Revista de Cresalc-Unesco, Vol. 8, num. 1. Caracas, pp. 61-82

Orozco, Luis E. Y Romero, Luis E. (1991): "La formación de recurso humano para ciencia y tecnología en Colombia: el caso de los postgrados". Bogotá: Universidad de Los Andes.

Sánchez, Neuza: "Inflacao de mestres e doutores". -Veja, 28 junho 1995; pp. 64-71.

Schkolnik, Susana, (1981): "Los estudios de postgrado en América Latina y *el Caribe* Fase II: algunos proyectos regionales. Documento de Trabajo. CRESALC-UNESCO. Caracas, junio.

Sobejano, María J. (1990): "Los estudios de postgrado en la reforma del sistema educativo español". Ponencia presentada en la II Junta Consultiva Iberoamericana de Postgrado. La Habana.

Steger, Hans-Albert (1974): *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina*. - Fondo de Cultura Económica. México, 334 pp.

Tejerina, Fernando (2001): "La universidad demandada por la sociedad del conocimiento".- Universidad de Valladolid, España.

Tunnermann, Carlos (1996): La educación superior en el umbral del siglo XXI.- Caracas: Cresalc-Unesco.

UNDP: Human development index, 2000: <http://www.undp.org/hdro/98hdi1.htm>.

United Nations (2000): Population in 1999 and 2000: all countries.- Washington: UN Population Division.

UNESCO (1996): World guide to higher education.- Paris.

Velásquez, Lilian (1995): “El papel de investigación-docencia en posgrado”. - Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Vessuri, Eva (2001): The cooperation of the European Union and Latin America in higher education. The alfa program.- Interciencia, vol. 26, núm. 2.

UNESCO (1995): Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior.- París: UNESCO.

UNESCO(2001): <http://unescostat.unesco.org/statsen/statistics/indicators/indic.htm>

EVALUACIÓN ACADÉMICA, POSTGRADO Y SOCIEDAD

Jorge Núñez Jover, Universidad de La Habana

dpg@comuh.uh.cu

Director de Educación de Postgrado

Universidad de La Habana

Cuba

“La evaluación puede ser lo mejor y lo peor en el mundo académico. Aquellos que de forma testaruda la rechazan son locos peligrosos, pero en manos de quienes la defienden, la evaluación puede convertirse en una herramienta peligrosa”.

Michel Cusin

Los estudios sobre evaluación académica muestran la complejidad técnica, y también social, que la caracteriza. La expresión de Michel Cusin (1993) que inicia este documento subraya la necesidad de actuar con suma inteligencia al implementar procesos de evaluación. A primera vista pareciera que la evaluación académica no pasa de ser un acto técnico relativamente llevado a cabo por personas aptas para ejecutarlo, que se apoyan en un conjunto de instrumentos e indicadores que disfrutan de un consenso generalizado. Esa imagen, sin embargo, simplifica mucho las cosas y no nos permite una razonable "vigilancia epistemológica" (Bourdieu, 1988) y también sociológica y ética, sobre los procesos de evaluación.

La evaluación académica que en sus formas más tradicionales ha acompañado prácticamente toda la historia de la ciencia moderna (pensemos en la evaluación por pares, por ejemplo), se ha involucrado en las últimas décadas, y de hecho se ha convertido en un elemento clave en las profundas transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales que vienen afectando el mundo universitario. La evaluación se ha vinculado a los procesos de distribución de recursos, a los mecanismos que buscan incrementar la eficiencia de la investigación, y al debate -a veces muy intenso-, acerca de la legitimidad misma de la universidad. Apenas mencionados estos elementos, la evaluación comienza a mostrar sus numerosos filos y la alerta de Cusin parece más importante.

Como se muestra en este libro, un número creciente de países de Iberoamérica vienen implementando procesos de evaluación de sus programas de postgrado. Es apreciable el incremento de la actividad posgraduada en la región (Morles y León en este volumen). Ese proceso se acompaña, sin embargo, de no pocas críticas a su calidad, pertinencia, etc. En qué medida el postgrado atiende las necesidades del entorno, permite una vinculación fructífera con otras instituciones y el mundo empresarial, a la vez que satisface estándares académicos ineludibles, son problemas que reclaman la mayor atención. No hay duda que el postgrado puede multiplicarse no sólo con el fin de la expansión del conocimiento y la atención a importantes demandas sociales y económicas; puede también hacerlo movido

por el "credencialismo" que busca a toda costa generar títulos sin respaldo académico riguroso pero sirven a un mercado que valora su capital simbólico. Al menos en América Latina la conversión del postgrado en un negocio lucrativo, que se acompaña de toda suerte de deformaciones, es un problema que requiere atención.

La evaluación académica, bien pensada y conducida, parece ser un antídoto posible a estas dificultades. Pero su implantación encuentra numerosas resistencias, incluidas las que provienen del propio gremio académico que la considera invasora de su tradicional autonomía.

En paralelo aparece la figura del Estado Evaluador (Neave, 1998) que intenta utilizar la evaluación en función de su propio proyecto y también diversos organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, entre otros) que presionan en la dirección de la implantación de la evaluación. En ese contexto han proliferado las legislaciones sobre educación superior que enfatizan la evaluación y la acreditación (García Guadilla, 1999).

De tal suerte, la evaluación se convierte en la arena de una discusión que no es solamente técnica.

En este documento intentaré argumentar algunas cuestiones que parecen básicas para dejar planteado el tema de la evaluación académica, en su complejidad técnica y social. Acuden en nuestra ayuda, entre otros, los estudios sobre educación superior en América Latina, los cuales han incorporado la temática de la evaluación como asunto relevante a partir de los noventa (García Guadilla, 1996, p.142).

Los puntos que trataré de fundamentar son los siguientes:

- 1. La evaluación se presenta como una herramienta entre formas renovadas de gestión universitaria que se vienen implementando en el contexto de duras críticas a las universidades y de renegociaciones de sus vínculos con el Estado y la sociedad. Con ello la evaluación se inscribe en el contexto de las transformaciones que están teniendo lugar en las universidades en casi todo el mundo. El mundo académico está transformándose.**
- 2. La evaluación es un proceso de claras implicaciones académicas y sociales. Se vincula a determinaciones políticas, culturales, económicas, éticas. Forma parte del ejercicio del poder y moviliza intereses contradictorios.**
- 3. La implantación de la evaluación tiene lugar en el contexto de la globalización que acentúa la tendencia a la internacionalización de las universidades. Tal noción favorece la transferencia de conceptos, métodos, que pueden ser ajenos a las condiciones de los receptores. Varios organismos internacionales se encargan mediante visiones y políticas - a veces contradictorias- de impulsar tales transferencias. La evaluación es parte del dilema global / local.**

4. La evaluación es un problema de gran complejidad técnica. Involucra conceptos, indicadores, métodos, sin duda controvertidos.

Comencemos por el primer punto.

Las universidades están atravesando por una coyuntura bastante incierta en la cual sus funciones sustantivas han sido puestas en duda (Orozco, 1999). Según Clark Kerr el presente y futuro inmediato de las universidades se encuentra en una tensión creciente entre dos fuerzas: de una parte la internacionalización del conocimiento en virtud de su naturaleza y de su importancia en un contexto de globalización creciente; y de la otra, la trascendencia que estas instituciones tienen respecto de las posibilidades de desarrollo y del aumento de la competitividad de los países.

En ese contexto, en casi todas partes, aparecen nuevos patrones de relacionamiento de las universidades con el Estado y con el mercado.

América Latina enfrenta transformaciones importantes en los sistemas de educación superior, entre los que pueden destacarse: surgimiento de nuevas universidades, primordialmente privadas; vínculos nuevos entre los gobiernos y las instituciones de educación superior y cambios en la valoración de la educación superior por parte de gobiernos, grupos empresariales y la sociedad.

De ahí que entre los problemas que más se debaten estén la financiación, la vinculación con el sector productivo y el asunto que nos interesa especialmente aquí: la evaluación y la acreditación de las instituciones.

Según algunos autores la evaluación y la acreditación es posiblemente la tarea más urgente y más difícil; el problema de quién evalúa, cómo se evalúa y sobre todo para qué se evalúa es mucho más que un problema técnico y tiene claras implicaciones en la distribución de los recursos y el ejercicio del poder (Arocena y Sutz, 2001).

Por otro lado, la expansión incontrolada de la educación privada y el apreciable deterioro de la enseñanza pública amenazan la garantía de estándares mínimos, lo que puede conducir a la "pérdida global de la calidad" (Vessuri, 1993).

En la mayoría de las instituciones no existe una "cultura de la evaluación" y prevalece una racionalidad interna de auto reproducción regularmente carente de juicios sobre la calidad de las actividades que realizan. Tampoco están extendidos los mecanismos estatales que vinculen la asignación de recursos con el desempeño, la productividad y los resultados de las instituciones.

Como vemos, los diagnósticos citados dibujan un contexto social e institucional bien complejo que por un lado parece reclamar de la evaluación una participación activa en la corrección de los rumbos y, por otro, nos alerta sobre las enormes dificultades de tales empeños.

En relación con la actividad de postgrado en América Latina se ha formulado un escenario tendencial (Tristá, 1995) que anuncia su incremento, en virtud de varios factores: crecimiento del número de profesionales, valorización del capital humano y la educación continua, depreciación de los títulos universitarios y la orientación de las universidades a la búsqueda de ingresos adicionales a través de la oferta de postgrados. Ese mismo escenario, sin embargo, es crítico respecto al presumible impacto de tal expansión sobre el desarrollo socioeconómico de los países.

Esta última apreciación invita a otro comentario. La búsqueda de la calidad en el postgrado debe ser ahora pensada en un nuevo contexto caracterizado por la elevación creciente de la importancia del conocimiento. La metáfora de "sociedad del conocimiento", la abundancia de discursos sobre la "gestión del conocimiento" que pueblan la nueva retórica se refieren al nuevo valor asignado al conocimiento y la educación continua en las estrategias de desarrollo, tal y como ha venido insistiendo la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1990 y 1992).

A la luz de ese énfasis, el postgrado parece incrementar su importancia, pero debe hacerlo adoptando estrategias que superen el postgrado académico clásico que limita su horizonte a la producción de conocimiento certificado por las propias élites académicas y se expresa principalmente en tesis y publicaciones. Ahora el tema de la pertinencia ocupa un espacio mayor y la racionalidad evaluativa incorpora nuevos elementos. Al respecto Gibbons (1998) es muy enfático. "En el siglo XXI, la educación superior no sólo tendrá que ser pertinente sino que, además, esa pertinencia será juzgada en términos de productos, de la contribución que la educación superior haga al desempeño de la economía nacional y, a través de ello, del mejoramiento de las condiciones de vida. Si bien es de prever que surgirán de todos los bandos argumentos de distinto peso y coherencia que señalarán las limitaciones de este enfoque pragmático, se supone aquí, además, que no habrá argumento o justificación alguna que tenga un peso semejante" (Gibbons, 1998, p. 2).

La pertinencia del conocimiento atañe directamente al postgrado, concebido como un espacio de producción, recepción, adopción, distribución y aplicación de conocimientos (Núñez, 1996). El postgrado puede ser asimilado al llamado "nuevo modo de producción de conocimientos" (Gibbons, 1997) que enfatiza cinco signos distintivos: el conocimiento se produce en el contexto de su aplicación; una mayor heterogeneidad y diversidad organizacional está vinculada a su producción y utilización; la solución de problemas complejos obliga a la transdisciplinariedad; la producción y aplicación del conocimiento se acompaña de una mayor reflexividad y compromiso social respecto a sus prioridades e impactos y finalmente, la calidad requiere ahora de un enfoque más amplio, no circunscrito a la clásica evaluación académica e incorpora nuevas racionalidades, ambientales, económicas, éticas, entre otras.

Se aspira a que el conocimiento universitario se incorpore a una "triple hélice" que enlaza universidades, gobiernos y sectores productivos. Las universidades devienen centros de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías (Didriksson, 1997).

Cierta demanda social por un saber íntimamente vinculado a la práctica se incorpora a las exigencias que pesan sobre las universidades en el contexto de los actuales desafíos y transformaciones. Es de esperar que el postgrado pueda atenderlas y la evaluación de sus programas y actividades pueda contribuir a ello.

La idea según la cual las universidades deben perfeccionar su gestión, ahora orientada al cambio en un entorno de alta complejidad y riesgo, parece ser una de las respuestas más habituales a las tensiones aludidas. Más allá de la gestión hay autores que insisten que la idea misma de universidad debe ser reconstruida (Arocena y Sutz, 2001). En cualquier caso, la evaluación aparece como un instrumento importante. En lo posible la evaluación de los postgrados debería orientarse a atender la nueva articulación del conocimiento con la sociedad, tal y como se viene predicando.

Como se indicó antes, el segundo punto que queremos argumentar se resume así: la evaluación es un proceso de claras implicaciones académicas y sociales. Se vincula a determinaciones políticas, culturales, económicas, éticas. Forma parte del ejercicio del poder y moviliza intereses contradictorios.

La evaluación debe ser comprendida en el contexto de las relaciones Universidad - Estado - Sociedad; relaciones que generan encuentros y a veces fuertes desencuentros, sobre todo en América Latina.

La literatura sobre evaluación da cuenta de un conjunto de razones que explican, al menos en los países industrializados, el ímpetu que ha cobrado la evaluación. Las razones (Brunner, 1997) son básicamente las siguientes: crecimiento del estudiantado, de las áreas de estudio, departamentos e instituciones, los límites del gasto público y la transición hacia economías de base tecnológica.

La evaluación se presenta como un fenómeno lógico en un mundo donde predominan varias tendencias (Veld, 1997, pp 51-56).

- **Desregulación:** hay una tendencia general hacia la autorregulación por parte de las IES y una reducción en la intervención estatal en aspectos como los currícula y la gestión de recursos.
- **Responsabilidad:** rendición de cuentas por el gasto público.
- **Percepción de la educación superior como recurso económico crucial:** conciencia de la significación del capital humano y su incorporación prioritaria a la agenda pública.
- **Internacionalización:** la cooperación, el intercambio y la competencia internacional son claves en las misiones de las universidades; en consecuencia surgen preguntas sobre la calidad de los partners. Para el caso de América Latina hay que considerar la preocupación por la validez de los títulos, en

virtud de los fenómenos de credencialismo y mercantilización de los postgrados.

Las razones que impulsan la evaluación explican la intervención estatal en su orientación. Aparece así la figura del "Estado evaluador", interesado especialmente en evaluar los resultados. La sustitución del "Estado benefactor" por un "Estado gestor", encuentra su expresión particular en esta nueva modalidad de intervención del Estado a través de la evaluación de las IES. (Dos Reis Silva, 1999, p.183).

Recordemos que todo esto ocurre en el contexto del debilitamiento del Estado-Nación. La pregunta es si el recomendado "Estado mínimo", según el "consenso de Washington", puede ser un Estado con capacidad para evaluar. El problema de la competencia del Estado y la legitimidad de los intereses que se traducen en su función evaluadora, se presenta así como un tema de debate, al menos en América Latina (Cortázar, 1999).

Brunner (1997) ha insistido en que el Estado evaluador no tiene que ser identificado con una ideología específica, la neoliberal, con un énfasis en el mercado y la privatización. Estado evaluador no tiene por qué significar reordenación del espacio público de la educación superior según la lógica del capital. (Dos Reis Silva, idem).

Bauer (1993) asegura que los estudios comparados sobre sistemas de evaluación revelan cómo estos varían de acuerdo con la cultura política, las tradiciones nacionales y los sistemas educativos. Las diferencias en las culturas políticas son esenciales. Tales culturas pueden ser agrupadas en dos tipos fundamentales. En el primero la evaluación se apoya en conceptos políticos como la igualdad en el tratamiento de las instituciones, cuyo financiamiento se basa en necesidades y busca garantizar igualdad de oportunidades a los alumnos, equivalencia de programas y cursos. Se busca garantizar que ninguna institución o programa caiga por debajo de criterios mínimos de calidad establecidos. Ella ilustra esta posibilidad en el caso sueco.

La segunda cultura política se apoya en el deseo de estimular la diversidad, la competencia, la selectividad en el financiamiento y una política de "elección de ganadores". Un ejemplo es el del Reino Unido.

Así, la evaluación debe ser comprendida en el contexto de las relaciones Universidad - Estado - Sociedad, sin que puedan realizarse conclusiones simples acerca de las pretensiones y los intereses que influyen en los procesos de evaluación. Sin embargo, los estudios parecen sugerir que la evaluación nunca es un acto neutro, carente de valores; estos pueden ser diversos pero siempre existen y no son solamente epistémicos, sino también políticos, culturales, entre otros.

En cualquier caso, el "Estado evaluador" obliga a reconceptualizaciones en cuanto a la autonomía universitaria. En la versión extrema de la universidad empresarial la idea clásica de autonomía se sustituye por la regularización de las IES según los criterios de mercado. Una idea de universidad, a mi juicio más sensata, acepta la

modificación de la enseñanza, la investigación y el postgrado según la lógica de los cambios tecnoproductivos y sociales ya mencionados, a la vez que persiste en los ideales de la unidad de la cultura, la formación integral de los estudiantes, la integración de las diversas funciones universitarias y la atención a las necesidades de conocimiento, no sólo de demanda inmediata, sino también de mediano y largo plazo (Arocena y Sutz, 2001). Es obvio que las políticas de postgrado y los sistemas de evaluación que para sus programas se implementen, guardan estrecha relación con estas diferentes apuestas.

Las posiciones que defienden la autonomía a ultranza pueden ser tan equivocadas como las que la niegan absolutamente. Vessuri expresa el asunto así: "La autonomía, que es imprescindible, debe ser una consigna muy bien racionalizada, como un instrumento para integrarse a la sociedad global en función de sus propios planes de enseñanza e investigación, pero sin perder la sensibilidad a los cambios en la sociedad nacional y en las fronteras universales del conocimiento" (1993, p. 8).

La idea de "Estado evaluador" no tiene que reñir necesariamente con una idea razonable de autonomía. Es posible concebir - y así ocurre - que la Educación Superior puede ser mejor evaluada en la medida en que se le deje libre para cumplir sus cometidos y se le evalúe posteriormente sus productos, a través de indicadores de desempeño. Con frecuencia los procesos evaluativos se desplazan de organismos gubernamentales a instancias más o menos autónomas que integran diversos actores, entre ellos los académicos (Brunner).

En cualquier caso, la idea de un "Estado evaluador" supone por parte de este cierta legitimidad, además de competencia. La evaluación académica orientada al cambio plantea varias exigencias: consenso entre los directivos y la comunidad universitaria sobre los objetivos a perseguir, comunicación razonable de ambos con las autoridades de gobierno y confianza recíproca sobre la legitimidad de la evaluación. Evidentemente no son muchos los países de América Latina donde estas exigencias puedan cumplirse hoy (Vessuri, 1993).

Atendiendo a esta circunstancia algunos autores sugieren que las universidades asuman autónomamente el compromiso de elevar los niveles de calidad a través de mecanismos de autoevaluación (García Guadilla, 1996).

El tercer punto que interesa comentar es el relativo al dilema global/local que envuelve los procesos de evaluación.

Como se ha dicho, la tendencia a incorporar una cultura de evaluación en las IES proviene de un grupo de países industrializados en virtud de un conjunto de razones que han sido esbozadas. De igual modo, los llamados "Intelectuales colectivos internacionales" o "complejo intelectual y financiero de la ayuda externa" (Dos Reis Silva, 1999), términos a través de los cuales se designan actores como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, entre otros, con capacidades simultáneas en las áreas de la definición de agendas de investigación, formulación de políticas, ejecución de consultorías y asignación de créditos condicionados, han venido influyendo en la extensión de las prácticas de evaluación en otros contextos, por ejemplo, el latinoamericano. Así, la evaluación adquiere un carácter más global o mundial.

Lo que quiero aquí subrayar es la importancia del elemento "local" a los efectos de fomentar procesos de gestión de la calidad a nivel de los postgrados u otros. Las numerosas particularidades nacionales, regionales, disciplinarias no pueden ser ignoradas en los procesos de evaluación. Existen conjuntos heterogéneos de aspectos sociales e institucionales que se combinan e interactúan y operan en cada país de manera específica. En esa diversidad se inscribe el tema de la evaluación de la educación superior y sus postgrados.

A este énfasis en lo local puede oponerse la clásica tendencia a copiar acríticamente experiencias foráneas, sobre la base del "efecto demostración". En el caso de la investigación y el postgrado la posibilidad de que esto ocurra es grande, por varias razones. La primera es el peso arrollador que en este campo tiene la experiencia y el poderío de los países más industrializados. No olvidemos que alrededor del 85% de la capacidad científica y tecnológica mundial se concentra en unos diez países del mundo (UNESCO, 1998) y que las élites académicas locales han sido frecuentemente formadas en esos países o bajo la influencia de sus comunidades.

Una mirada endógena como la que reclamamos parece también contradecir cierta visión universalista del conocimiento y la ciencia muy bien respaldada por concepciones filosóficas y sociológicas que hasta hace pocas décadas fueron dominantes en la cultura occidental (Núñez, 1999). En cambio, la Filosofía y sobre todo la Sociología y la historiografía más reciente revalorizan el elemento local al explicar la ciencia. En muchos aspectos la ciencia exhibe una gran diversidad en los diferentes contextos: en cuanto a roles socioprofesionales, estructura institucional; relación con otras manifestaciones culturales, procesos de construcción y comunicación del conocimiento, valores compartidos. La ciencia se nos presenta como una red de individuos, instituciones y prácticas ancladas en diversos contextos con sus propias determinaciones sociales y culturales (Chambers, 1993).

Esta lógica es perfectamente aplicable al postgrado como nicho donde se gestiona el conocimiento. La evaluación de su calidad debiera ser sensible a estas realidades.

Al tejido peculiar en el que actúan el proceso de evaluación, se le puede denominar "ambiente socio institucional" e incluye al menos (Vessuri, 1993).

- Patrones de intervención gubernamental
- Modos organizacionales de diferentes instituciones
- Estilos gerenciales
- Relaciones laborales
- Sistemas educativos
- Formas peculiares de articulación entre los niveles de educación general, educación técnica y vocacional
- Colaboración entre la industria, las organizaciones de investigación y la universidad, etcétera.

Observar ese "ambiente socio institucional" es crucial para evitar un enfoque tecnocrático de la evaluación. Hay que escrutar las condiciones para la evaluación antes de definir el contenido y el método de evaluación. Así, por ejemplo, será preciso observar con detenimiento experiencias previas, consensos y desconfianzas entre actores, validez y confiabilidad de la información requerida, posibles estímulos y sanciones que siguen a la evaluación, las actitudes hacia los enfoques foráneos, entre otros aspectos (Brunner, 1997).

Entre otras cosas, el estudio cuidadoso de tales condiciones puede permitir comprender las actividades involucradas en el proceso de evaluación e impide reducir la aceptación o no de la evaluación a la dicotomía racional/irracional.

El cuarto punto que deseo argumentar se refiere a la complejidad técnica de la evaluación.

La evaluación es un concepto multidimensional que puede ser entendido desde el punto de vista de los insumos (inputs), por ejemplo, competencia del cuerpo docente, disponibilidades bibliográficas y de equipamiento, etc.; desde el punto de vista de los resultados (outputs), lo que supone estimar el cumplimiento de ciertos estándares u objetivos, para lo que sirve el uso de indicadores de desempeño; y finalmente, desde el punto de vista de los procesos involucrados (management, etc.). Es obvio que cada una de esas dimensiones se asocia a un conjunto de indicadores - y a diversos modos de calcularlos - que siempre son controvertidos. También será siempre disputable la importancia relativa que se le concede a cada uno de ellos, en el conjunto de determinantes de la calidad.

Otro factor que complica la evaluación de la calidad es la diversidad de actores involucrados en la definición de la "agenda de calidad" (Brunner, 1997): académicos, estudiantes, gobiernos y empresarios, principalmente, los cuales se encargan de presentar sus propias visiones y prioridades frecuentemente contradictorias.

Por demás, el concepto de calidad es muy debatible. Las respuestas a preguntas como ¿qué es una buena investigación? o ¿qué es calidad en la docencia?, no admiten respuestas simples. Pensemos, por ejemplo, en el largo debate acerca de la medición de la investigación a través de las publicaciones. Un consenso académico bastante extendido privilegia las publicaciones, preferiblemente en revistas del "mainstream", como criterio de calidad en la investigación. Pero esta es una apreciación seguramente debatible. El siguiente comentario, tomado como botón de muestra, presenta una argumentación contraria.

Licha (1994) sugiere que los países subdesarrollados necesitan establecer otros indicadores para medir el impacto de la ciencia que en ellos se practica, "lo importante para los países periféricos es tener claro lo que se espera de la ciencia en estos países y si la cuestión esencial es que la ciencia en la periferia debe contribuir al main stream o a la solución de los problemas cruciales de la sociedad... Los países periféricos, más que preocuparse por ser productores de ciencia main stream, deberían hacer un esfuerzo por definir aquello que se requiere sea medido" (p. 355). Y más adelante concluye que la cientometría o la bibliometría "y en general el enfoque cuantitativo para la evaluación de actividad científico-tecnológica pone sobre el tapete la necesidad que tienen los países en desarrollo de concebir un enfoque

alternativo que posibilite la creación y uso de indicadores más ajustados a su situación particular a la vez que orientados a la medición de las metas del desarrollo económico y social” (p.357).

En otros términos, no existe una idea abstracta de calidad, más bien ella representa una construcción colectiva que resulta de la comunicación y el consenso entre actores diversos, situados en contextos o ambientes socioinstitucionales específicos. Existen, desde luego, experiencias y conceptos, potencialmente generalizables, que pueden servir de referencia para la evaluación de los postgrados.

Teichler (1993, pp 42-43) nos habla de la necesidad de una "evaluación apropiada" y resume su propuesta en los siguientes puntos:

- 1. Prestar atención a las condiciones previas de la evaluación: condiciones económicas, remuneración y preparación del personal docente, disparidad regional, etc.**
- 2. Fomentar una cultura de la evaluación. Para ello hay que estudiar bien las experiencias previas en evaluación y crear un ambiente adecuado para un próximo proceso, analizando cuestiones tales como atmósfera de confianza, creencia en el sistema, opiniones sobre los indicadores, credibilidad de los expertos, etc. Estos y otros factores determinarán que unos enfoques funcionen en algunos sitios y en otros no.**
- 3. Multitud de modos de evaluación: no reducirlos a lectura de documentos y visitas al sitio.**
- 4. Necesidad de un amplio campo de aplicación de la evaluación: las limitaciones y razones que ocasionan el fracaso de la unidad o programa tienen que buscarse en factores que están lejos de esa unidad y del programa considerados (el contexto).**
- 5. Es necesario considerar los insumos, procesos y resultados y no solamente los últimos. No se puede dar por sentado que los evaluados saben cómo mejorar y la evaluación se encargará de movilizar esas potencialidades. A los evaluados no solamente hay que calificarlos, también hay que ofrecerles ideas y vías para resolver sus problemas. Esto se vincula al problema crucial de si la evaluación persigue jerarquizar, discriminar o fortalecer el avance de todos.**
- 6. Mejoría sistemática de la información. Tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa, así como para el monitoreo por parte de los órganos vinculados a la evaluación, hay que desarrollar sistemas regulares de información. Cuidadosa atención requieren los indicadores y efectividad real para medir lo que pretenden. Los criterios cualitativos deben conjugarse con los indicadores cuantitativos. A la falibilidad de los indicadores se suma que la evaluación condiciona actitudes orientadas a "ganarle al sistema", lo que hará obsoletos los indicadores.**

7. Si la evaluación es conceptual y metodológicamente compleja e intrínsecamente polémica, el diálogo y el consenso, a través de la interacción entre evaluadores y evaluados, debería ser el estilo dominante. Los indicadores son discutibles y sus ponderaciones relativas más aún; el método de evaluación por pares es tan insustituible hasta hoy como discutido. Se debate su equidad ("efecto Mateo", entre otros), su eficiencia (puede ser largo, costoso) y su validez (paradigmas en pugna, perpetuación de valores académicos, visiones disciplinarias). En contextos donde los grupos académicos son pequeños, es posible que los márgenes de error se amplíen. La misma problemática de la evaluación obliga a la evaluación de la evaluación o la también llamada metaevaluación. Es preciso revisar periódicamente la evaluación y asegurar su utilidad (satisface los objetivos para los que se concibió), factibilidad (que sea realista y prudente), propiedad (conducida ética y legalmente) y precisa (garantía de la calidad técnica de la información producida).
8. Debe existir un código de ética, que al menos incluya:
- Brindar información honesta sobre la calidad del logro académico
 - Información previa a los evaluados sobre el proceso de evaluación (objetivos, procedimientos, expertos, etc.)
 - Oportunidad a los evaluados de comentar los borradores de la evaluación.
 - Garantía de información a los evaluadores de las presumibles consecuencias de la evaluación (recompensas, sanciones)
 - Las sanciones posibles no deben aplicarse de inmediato. Un lapso entre evaluación y sanción debe ofrecer oportunidades para mejorar la calidad.

Comentario final

El argumento que he desarrollado a lo largo de este documento apunta en la dirección de subrayar la complejidad técnica, pero también epistemológica, social y ética de la evaluación, en particular la evaluación de los postgrados. A fin de cuentas la evaluación es una suerte de "tecnología social" que además de conocimientos y destrezas posee aspectos organizativos y determinados contenidos culturales (objetivos, valores, códigos de comportamiento) (Pacey, 1990) como toda tecnología puede ejercer impactos positivos y negativos.

Una actividad alerta e informada sobre las complejidades de la evaluación y una conducta consecuente parece ser el mejor antídoto a aquella sospecha según la cual muchos expertos en evaluación ignoran el impacto de las culturas evaluativas y se comportan como tecnócratas (Teichler, 1993). Para el impulso a la evaluación en Iberoamérica debemos seguramente promover acciones alejadas de ese patrón.

Bibliografía.

Achermann, H (1993): “El caso holandés”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 73-91.

Arocena, R; Sutz, J (2001):: “La transformación de la universidad latinoamericana mira desde una perspectiva CTS”, Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo, Biblioteca Nueva, OEI, Madrid, pp 173-191.

Bauer, M (1993): “El caso sueco”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 63-71.

Bourdieu, P (1988): El oficio del sociólogo, siglo veintiuno editores, México.

Brunner, J. J (1994): “Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato social”, Acreditación Universitaria en América Latina, UNESCO – CRESALC, CINDA, Caracas.

Brunner, J.J. (1999): “Calidad y evaluación en la educación superior”, Evaluación y Acreditación Universitaria, Martínez, E y Letelier, M (eds.), Nueva Sociedad-UNESCO, Caracas, pp 9-44.

CEPAL (1990): Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina en los años 90, Santiago de Chile.

CEPAL - UNESCO (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile.

Cortázar, J.M (1999):”Universidad, Estado y sociedad: balance de un desencuentro”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 33-46.

Chambers, D. W. (1993): “Locality and science: myths of centre and periphery”, mundialización de la ciencia y cultura nacional, Editorial Planeta, Madrid.

Cusin, M (1993): “El caso francés”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 57-61.

de Oliveira Carvalho, A; Spagnolo, F (1997): “Veinte años de evaluación de postgrados en Brasil: la experiencia de CAPES”, Evaluación y Acreditación

Universitaria, Martínez, E y Letelier, M (eds.), Nueva Sociedad-UNESCO, Caracas, pp 151-186.

Didriksson, A (1997): Educación Superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos de integración, documento de trabajo, UNESCO.

Didriksson, A. (1999): “La construcción de una estrategia de cambio de la educación superior de América Latina y el Caribe”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 141-148.

Dos Reis Silva, J; Sguissardi, V (1999): “Reconfiguración de la educación superior en Brasil y redefinición de las esferas pública y privada en los años 90”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, (en portugués), Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 161-184

García Guadilla, C. (1996): Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina, Nueva Sociedad, Caracas, 166 pp.

García Guadilla, C. (1999): “Legislaciones y Educación superior en América Latina”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 107-124.

Gibbons, M et.al. (1997): La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas, Barcelona, Editorial Pomares-Corredor.

Gibbons, M (1998): Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI, París.

Kells, H (1993): “Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 15-27.

Kogan, M (1993): “El caso británico”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 49-55.

Licha, I (1994): “Indicadores endógenos de desarrollo científico y tecnológico, y de gestión de la investigación”, Ciencia, tecnología y desarrollo: interrelaciones teóricas y metodológicas, E. Martínez (editor), Editorial Nueva Sociedad, UNESCO, Caracas.

Martínez, E (1997): “La evaluación de la educación superior”, Evaluación y Acreditación Universitaria, Martínez, E y Letelier, M (eds.), Nueva Sociedad-UNESCO, Caracas, pp 75-84.

Méndez Catani, A (org.): Políticas de Educación Superior en América Latina en el límite del siglo XXI, en portugués, Recife, Brasil, 289 pp.

Morles, V. (1999): “La universidad latinoamericana: necesidad de replantear su misión”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 203-218.

Neave, G (1998): On the cultivation, efficiency and enterprice: an overview of Recent Trends in Higer Education in Western Europe, 1986 – 1988. European Journal of Education, vol. 23, no. 1-2.

Núñez, J (1996): “Los procesos del conocimiento, la ciencia y el progrado”, Universidad, Postgrado y Educación Avanzada; Morles, V, Núñez, J y Alvarez, N, Ediciones CEISEA, UCV, Caracas.

Pacey, A (1990): La cultura de la tecnología, Fondo de Cultura Económica, México.

Pérez, C (1999): “La universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 149-160.

Ruiz, R (1999): “Tres políticas para el desarrollo de la educación superio: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO”, Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, Cadenas, J.M, et.al, Compiladores, Fundación Ayacucho, Venezuela, pp 47-62.

Teichler, U (1993). “Beneficios y peligros de la evaluación”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 29-46

Tristá, B et.al. (1995): La universidad latinoamericana en el fin de siglo. Realidades y futuro, Colección UDUAL 4, México, 138 pp.

Van Vught, F.A (1993): “Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso, la Evaluación Académica”, Vessuri, H (editora), VOL.II, CRE-UNESCO, París, pp 65-89.

Veld Roland in’t (1997): “Amenazas y oportunidades en la evaluación de la educación superior”, Evaluación y Acreditación Universitaria, Martínez, E Y Letelier, M (eds.), Nueva Sociedad-UNESCO, Caracas, pp 45-74.

Vessuri, H (1993): “La evaluación académica”, La Evaluación Académica. Enfoques y experiencias, Vessuri, H (ed.), CRE-UNESCO, Vol. I, París, pp 5-11.

Vessuri, H (1998): “Universidad e investigación científica después de las reformas”, Educación Superior y Sociedad, Vol.9, No.1, Caracas, pp 77-100.

Vroeijenstijn, A. I (1995): Improvement and accountability: navigating between Seylla and Charybdis. Guide for external quality assesment in Higer Education, Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol, Pennsylvania.

MODELOS EDUCATIVOS DEL POSTGRADO: UNA VISION INTERNACIONAL

Víctor Cruz Cardona, Ph.D.
Profesor Titular, Universidad del Valle, Colombia

Director General, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, España auiip@gugu.usal.es

INTRODUCCION

Cuando acepté participar en este XIV Congreso Nacional de Postgrado, lo hice consciente no solo de la honrosa oportunidad que por segunda vez en pocos años han tenido a bien ofrecerme los organizadores del evento, sino consciente también de la inmensa responsabilidad que el aceptarla conlleva. Para empezar, debo admitir que el solo título de mi intervención, tal y como aparece en el programa, le puede parecer a algunos, arrogante y pretencioso, porque a cualquier académico relacionado con la formación superior avanzada le debe resultar extraña, por así decirlo, la noción de un “modelo de postgrado” y más extraña aún, la noción de un “modelo educativo del postgrado.” Uno se imaginaría la existencia de un conjunto de interacciones entre objetivos educativos, estrategias pedagógicas, diseños curriculares, materiales didácticos y un sinnúmero de conceptos y teorías psicológicas, sociales o de cualquier otra índole, que sistemáticamente se pudieran agrupar como un todo coherente. Aunque una rápida revisión de la literatura pertinente no arroja evidencia suficiente de que tal ejercicio, en nuestro entorno, se hubiera hecho ya, excepción hecha de Víctor Morles y su equipo de colaboradores en el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada de la Universidad Central de Venezuela*, creo

* Ver por ejemplo, Morles,V., Muñoz, J. J. Y Alvarez, N. Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. Caracas, 1996, pp. 41-64. Morles sugiere que existen cinco modelos o sistemas nacionales dominantes de postgrado: los de los Estados Unidos de América,

que no es difícil identificar variables con base en las cuales fuera posible, seguramente, configurar uno o varios modelos de postgrado:

- la forma como los postgrados se insertan en la estructura formal de la educación superior (ie, niveles, secuencias)
- los fines que se persiguen con los distintos programas de postgrado y doctorado (ie, la búsqueda y avance del conocimiento “per se”; la búsqueda y avance del conocimiento para el desarrollo científico, tecnológico, social y económico; la preparación para el ejercicio profesional altamente especializado; la producción intelectual)
- las modalidades de ofrecimiento (ie, presencial, semipresencial, a distancia, virtual; escolarizado, desescolarizado)
- las características particulares de la estructura curricular (ie, flexibilidad, interdisciplinaridad, multidisciplinaridad; centrado en el alumno)
- las exigencias de admisión y titulación (ie, acceso directo desde el primer título universitario, acceso en secuencia; exigencia de trabajo final, tesina, tesis, disertación; exigencia de práctica profesional; exigencia de publicación en revistas científicas indexadas; lectura y defensa de una tesis)
- la duración e intensidad de los programas (ie, número de créditos, horas lectivas; formatos de programación académica)
- las estrategias de enseñanza/aprendizaje (ie, autonomía intelectual, disciplina de trabajo académico e intelectual, procesamiento de información, solución de problemas, innovación, creación, crítica).

Aclararé, pues, la línea en que se va a mover mi exposición: intentar compartir con todos ustedes algunas reflexiones sobre la naturaleza de los estudios de postgrado, sobre la forma como estos han evolucionando en distintos escenarios internacionales, sobre los indicadores de tipo curricular y pedagógico que pudieran ayudarnos a caracterizar distintos “modelos” de formación avanzada e intentar, finalmente, a lo largo de mi intervención, señalar algunas de las más destacadas tendencias de desarrollo del postgrado en el ámbito internacional.

Me tendrán ustedes que disculpar, no obstante, que como referentes, tenga que aludir constantemente a sistemas de postgrado comparados, así como al alcance que en el futuro pueda tener la formación avanzada en el entorno iberoamericano.

1. LOS CONCEPTOS

Alemania, Francia, Inglaterra y Rusia, frente a los cuales los demás sistemas nacionales existentes vienen a ser copias, variaciones o mezclas de tales patrones. Sugiere Morles, así mismo, que los cinco sistemas dominantes son subdivisibles en dos sub-conjuntos: dos sistemas que pueden caracterizarse como cerrados o estructurados (Francia y Rusia), debido a su alta normatividad y control estatal y tres sistemas abiertos o poco estructurados (Estados Unidos de América, Alemania e Inglaterra), en los cuales destaca la heterogeneidad normativa y una gran autonomía académica institucional.

Por postgrado se entiende cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. (ie, en carreras que exigen cuatro o más años de escolaridad superior). En el ámbito internacional, se suele encontrar hoy oferta formal (ie, *especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados*) y no formal de postgrado (ie, cursos, e incluso programas cortos, en las modalidades de “educación continuada” y de “reciclaje”).

En general, y para los efectos del tema que nos ocupa, al postgrado se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión. El concepto incluye tres niveles de formación convencionales:

- Cursos de **especialización** cuya finalidad es brindar conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades y destrezas.
- Cursos llamados indistintamente **maestrías, máster o magíster** cuyo propósito es brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Entrenamiento básico en investigación suele acompañar a este tipo de programas, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “académicas” en contraste con las maestrías llamadas “profesionales” o “profesionalizantes” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.
- Cursos de **doctorado** cuya finalidad es brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento. Aunque al título de doctor se le ha considerado siempre, en el mundo académico, como la “licencia” requerida para ejercer la docencia universitaria, rara vez se encuentra algo en los currícula que tenga que ver con la enseñanza en el nivel superior.

La distinción conceptual que se hace, debo advertir, no obedece a la idea quizás erróneamente generalizada de que los postgrados no doctorales se insertan, como un aditamento, en los niveles clásicos de la educación superior (ie, se suele asumir que un nivel de postgrado es pre-requisito de otro, en forma secuencial: un máster para aspirar a un doctorado, una especialización como primer paso para aspirar a un máster) sino que se ajustan más a un contexto de educación permanente (“life-long learning”) que combina de modo alternativo el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional.

2. LOS CONTEXTOS

Una breve síntesis comparada de la forma como el postgrado se inserta en la estructura de la educación superior en los países anglosajones (ie, Estados Unidos de América, el Reino Unido, e Irlanda), en algunos países de la europa continental (ie, España, Francia, Bélgica, Alemania) y de América Latina (ie, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Venezuela), ampliada con información descriptiva general de los currícula de formación,

debe ayudarnos a identificar indicadores que apunten a la caracterización de posibles modelos de postgrado.

PAISES ANGLOSAJONES

En los países anglosajones, los estudios de pregrado (3 o 4 años de duración) conducen, por lo general al título de “*Bachelor of Arts (B.A.)*”, “*Bachelor of Science (B.Sc.)*” o “*Bachelor in Engineering (B.Eng.)*.” Los estudios de postgrado suelen incluir solo el “*máster*” o el “*doctorado*” aunque se encuentran otros de menor entidad y de menor duración pero de carácter más especializado (ie, diplomas o certificados en las ciencias o en las artes). Los másters, de uno a dos años de duración, se acreditan con el M.A., el M.Sc., el M. Eng. o el M.Phil. (Master of Philosophy), dedicado especialmente a la investigación. El curso de doctorado, con una duración mínima de tres años, se acredita con el D.Phil. o con el Ph.D. Este último es un concepto relativamente nuevo en Gran Bretaña, en donde, por tradición centenaria, los títulos de doctor llevaban adscrito el nombre de la escuela o de la facultad (ie, DD, doctor en teología, MD, doctor en medicina, LLD, doctor en leyes, DMus, doctor en música) o aquellos de más reciente factura, conocidos como doctorados de nivel superior (higher doctorates) que identifican el campo general del conocimiento dentro del cual son concedidos (ie, DSc, doctor en ciencias, DLitt, doctor en las letras y en las artes, DSocSc, doctor en las ciencias sociales, etc.). El título, de todas maneras, acredita autoridad en un campo del conocimiento y capacidad demostrada de investigación para desplazar las fronteras del conocimiento. Para acceder a estos estudios se requiere haber superado un conjunto de requisitos académicos, aunque, en ocasiones, puede exigir la obtención de un máster (MPhil, MA o MSc).

En la actualidad, sin embargo, el Ph.D. en el mundo anglosajón está ligado no a Alemania ni a Europa, sino a Estados Unidos, a pesar de que estos últimos lo importaron de Alemania a mediados del siglo XIX para frenar el éxodo de estudiantes norteamericanos a ese país y lo acomodaron en la estructura de educación superior existente de tal manera que, a diferencia de lo que es práctica común en Gran Bretaña, por ejemplo (ie, pocos o ningún curso obligatorio, estudio independiente por parte del alumno, preparación para la vida académica y universitaria, mínimo de exámenes tradicionales y de organización académico-administrativa, establecimiento de una relación informal entre profesor/tutor estudiante) un programa de postgrado o doctorado conlleva una exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones, de preparación no sólo para la vida académica e investigativa sino también para contribuir a mejorar las condiciones sociales y económicas del colectivo social.

EUROPA CONTINENTAL

En los países de la Europa continental, en donde los estudios de pregrado (4 o más años de duración) conducen, por lo general a un título de licenciado, los estudios de postgrado distintos al doctorado son de muy reciente aparición y no se suelen encontrar en la estructura formal y rígida de los estudios universitarios, normalmente reglados por el Estado. Mientras que en Francia, por ejemplo, los postgrados no doctorales están reglamentados por el Estado en otros países dependen de la iniciativa de las universidades, amparadas en la autonomía que la ley les dispensa, como en el caso de España.

En Francia, también, la estructura de los estudios universitarios (distinta en muchos aspectos en el caso de *Les Grandes Ecoles* y en carreras en el campo de la salud) incluye, en el 2º. Ciclo los estudios de *License* (1er. Ciclo más un año de estudio) y los de *Maîtrise* (Maestrado: “License” más otro año de estudio) y en el 3er. Ciclo, dos fases: la primera, de un año de duración conocida con el nombre de *Diploma de Estudios en Profundidad*, *DEA* (*Maîtrise* más un año de estudio) y los estudios de Doctorado propiamente dichos (*Diploma de Estudios en Profundidad* más dos o cuatro años de estudio). A finales de la década de los 80, las universidades crearon el título de *Magistère* que articula estudios de alto nivel de carácter interdisciplinario, orientados bien a la investigación, bien hacia la profesión o el mundo de la empresa o de los negocios y a los que se puede acceder indistintamente desde el primero o segundo ciclos.

En síntesis, los postgrados en Francia ofrecen, al menos tres niveles de formación: “*Maîtrise* o Maestrado (especialización, según el concepto formulado anteriormente, de una año de duración), *Diploma de Estudios en Profundidad*, *DEA* y el *Magistère* (Máster o Magíster, de uno a dos años de duración) y el *Doctorado* (dos a cuatro años de duración).

En España, en donde las titulaciones también están reguladas por el Estado (ie, Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico al final de un primer ciclo de dos a tres años; Licenciado, Ingeniero o Arquitecto al final de un segundo ciclo de dos a tres años y un tercer ciclo de cuatro años conducente al Doctorado, al que se puede acceder directamente en posesión de un título de segundo ciclo), los postgrados no doctorales, más conocidos como “títulos propios”, son relativamente nuevos. La Ley de Reforma Universitaria de 1983, aunque explícitamente no lo estipula, le abre la posibilidad a las universidades de organizar libremente estudios universitarios y acreditarlos con sus propios títulos y diplomas y éstas aprovechan la ocasión para ofrecer cursos interdisciplinarios o de especialización, dirigidos a titulados universitarios y orientados especialmente a la aplicación profesional de saberes propios de la carrera de procedencia de los alumnos. Así, es fácil ya encontrar títulos propios de *Especialista* (hasta un año de duración) o de *Máster* (uno a dos años) en los que se enfatiza la posibilidad de aumentar o mejorar las competencias profesionales en un campo del saber y en los que en raras ocasiones se accede a entrenamiento para la investigación.

Un poco distinta es la situación en Alemania o Bélgica, quizás porque en estos países las universidades gozan de mucho más autonomía. En Alemania, el pregrado, usualmente con duración de 4 a 6 años, conduce al *Diplom* o *Magister Artium* y el postgrado, con duración de tres años, conduce al doctorado o *Promotion*. Otros estudios de postgrado se ofrecen también como estudios de perfeccionamiento o ampliación (*Aufbaustudium*) con duraciones (uno a ocho semestres) y títulos acreditativos variables (certificado, Licenciatura, Magíster, Diploma, etc.). En Bélgica, por su parte, el primer ciclo, de dos años, conduce a la “Candidatura”, el segundo ciclo, de dos o tres años, a la “Licenciatura”, al diploma de Ingeniero o al título (de mayor duración) de Doctor en Medicina o Veterinaria. El tercer ciclo conduce al *Doctorado* de investigación o al título de “*Agrége*” de la Enseñanza Superior. Los postgrados no doctorales se articulan en el segundo ciclo como programas complementarios de uno a tres años de duración (por lo general, dos) y cubren campos del saber diversos y se acreditan con títulos variados (certificado de

estudios complementarios, de especialización; de estudios en profundidad, licencia especial, maestrado, etc.).

Características curriculares

Los postgrados no doctorales tanto en Europa como en los Estados Unidos se ofrecen hoy utilizando una gran variedad de estrategias de programación e implementación:

- presenciales, semipresenciales (ie, en sesiones intensivas de una semana, durante varias semanas distribuidas a lo largo de uno o dos años académicos), itinerantes
- a distancia
- virtuales, aprovechando las nuevas tecnologías de información para proporcionar experiencias de “teleestudio”, conferencias, seminarios, coloquios, lecturas dirigidas, etc. y en ocasiones, hasta para eliminar parcial o totalmente la necesidad de que el alumno se desplace hasta la universidad
- altamente escolarizadas (ie, cursos formales obligatorios, exámenes tradicionales, exigencia de una tesis, relación formal entre profesor y estudiante), desescolarizado (ie, currícula flexibles, mínimo de exámenes tradicionales, relación informal entre profesor y alumno, tutoría)
- activas, intentando poner el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno (ie, clases totalmente participativas en las que el profesor orienta el trabajo académico y los alumnos, aprovechan su experiencia laboral, su formación previa o simplemente su intuición para conectar teorías y conceptos con la práctica profesional y, por otro, procuran hacer más significativo y mejor aprovechado el tiempo de contacto con el estudiante.

Por su parte, cinco parecen ser los propósitos que hoy en día se le señalan a los doctorados en el modelo europeo y por supuesto también en el anglosajón:

- el avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
- entrenamiento intensivo en investigación.
- entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las especializaciones y las maestrías debieran suplir ese propósito. De hecho, en Estados Unidos se ofrece el título de Ed.D (Doctor en Educación) como alternativa al Ph.D. ofreciendo una formación más práctica y pertinente en campos del ejercicio profesional. En la práctica, sin embargo, los dos tipos de programas solo difieren en los requisitos de admisión.
- formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente.
- respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito, relativamente nuevo en el entorno europeo, tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno.

Desde el punto de vista de programación, los doctorados en Estados Unidos, a diferencia de los europeos, esperan que el estudiante dedique su primer año a tomar los cursos y

seminarios obligatorios, el segundo año a prepararse para los exámenes de cualificación, el tercero a preparar una propuesta de investigación y el último, a terminar la investigación y preparar la disertación. Los cursos suelen ser supremamente formales, con énfasis significativo en metodología de la investigación, tanto que una de las mayores críticas que se le están haciendo ahora a los doctorados norteamericanos es el surgimiento de una “hegemonía de la metodología de investigación” que hace que quienes aspiran a doctorarse hagan a un lado, sin proponérselo, el impacto y trascendencia de lo que han estado investigado. A cada estudiante de doctorado se le asigna un Comité de Tesis, conformado por tres profesores, que a la postre se convierte en la Comisión que debe decidir si el alumno puede ser reconocido y acreditado como Doctor.

En Francia, los estudios de doctorado comprenden un primer año, al final del cual el alumno debe presentar un examen para obtener el *Diploma de Estudios en Profundidad* (DEA). Al terminar el DEA el alumno recibe autorización para inscribir el tema de tesis en una universidad y hace su trabajo de investigación bajo la dirección de un profesor. Pre-requisito para el DEA es el “*Maîtrise*” o el diploma de ingeniero de un *Grand Ecôle*. Cuando se termina la tesis, ésta se presenta a dos personalidades científicas quienes deben dar una recomendación favorable para que el rector de la universidad proceda a designar un tribunal, compuesto por cuatro profesores. La tesis se sustenta luego ante este tribunal y el presidente del mismo levanta un Acta firmada por todos los miembros.

En Inglaterra no hay reglamentos o requisitos publicados para el doctorado. Los aspirantes deben demostrar que pueden estudiar de manera independiente y efectiva, que pueden identificar, analizar y resolver problemas y juzgar críticamente. El aspirante presenta una memoria de su proyecto de investigación indicando que tiene intención de apropiarse una metodología de investigación y que hará un esfuerzo continuo e independiente. El examen para el doctorado tiene un formato preestablecido. Dos examinadores internos revisan la tesis y si lo amerita, se somete a lectura por parte de un examinador externo. Posteriormente, el alumno presenta un examen oral (el *viva*) después del cual el examinador o examinadores externos hacen la respectiva recomendación a la universidad.

En Alemania, el acceso al doctorado es directo desde el título de pregrado (ie, *Diplom* más dos o tres años). Los aspirantes deben ser invitados por un Profesor a integrar un equipo de investigación. No hay exigencia alguna de cursos regulares ni hay límites de tiempo para terminar el doctorado. El estudiante estructura un proyecto de doctorado y consigue que este sea aprobado por una instancia superior (ie, un centro o un instituto de investigación) y hacerse acreedor a una bolsa de financiación del Estado. Cuando la tesis está terminada, el estudiante debe:

- presentar los resultados de su trabajo en un foro de carácter internacional
- conseguir que se los publiquen
- someterse al examen que consiste en: 1) presentarle la tesis al Profesor para su aprobación; 2) someterla luego a la evaluación por parte de un Jurado compuesto por dos profesores; 3) hacer la defensa pública de la tesis ante un tribunal conformado por los dos miembros del jurado, el Director de la Tesis, el Decano y un Secretario).

En España, el acceso al doctorado es directo desde el título de licenciado, ingeniero o arquitecto. La normativa actual, recientemente modificada, exige un mínimo de 30 créditos (10 hs. cada uno) que se suelen cubrir durante los primeros dos años. Al final de los primeros 20 créditos, el aspirante recibe la “suficiencia investigativa” y puede optar por continuar con su trabajo de tesis o terminar allí, con un *diploma* de reconocimiento homologable, quizás, a un *máster*. La “lectura” o defensa de la tesis se hace también ante un tribunal en el que suelen tener asiento uno o dos examinadores externos.

AMERICA LATINA

En la mayoría de los países de América Latina, los postgrados surgieron espontáneamente, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, por factores tales como la interacción de los sistemas nacionales con los de otros países con mayor desarrollo, visitas y estancias de profesores extranjeros, becas en el exterior, contacto más estrecho con la literatura científica internacional y mayor demanda de credenciales académicas y profesionales. Los postgrados han tenido manifestación desigual por la dificultad de adaptar un modelo diseñado para atender las necesidades de titulados universitarios no profesionales, como es el caso de los Estados Unidos de América, en donde los pregrados no suelen dar acceso directo al ejercicio de una profesión reconocida y reglamentada. Con excepción del doctorado, los postgrados latinoamericanos, identificados generalmente con las mismas denominaciones (ie, *maestrías* y *doctorados*, aparte de cursos de *especialización*, educación continuada y reciclaje), tienden a ser, por su misma naturaleza, distintos a los que se imparten en Estados Unidos.

De una revisión de más de dos mil programas de postgrado no doctorales, incluidos en la oferta académica de casi un centenar de universidades latinoamericanas, al menos en lo que se expresa en documentos, es posible inferir que, en su gran mayoría, estos:

- asumen un nivel de acceso a los programas, relativamente alto, en términos de competencias profesionales
- ofrecen entrenamiento básico en investigación, intentando integrar el avance del conocimiento con la posibilidad de ofrecerle alguna solución a los problemas de orden social y económico del entorno
- ofrecen entrenamiento para el ejercicio especializado de una profesión
- fomentan el trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas complejos
- ofrecen oportunidades de actualización y reciclaje permanentes
- tienden a asumir una secuencia en la oferta y en la programación (ie, un nivel de postgrado como prerrequisito de otro: una *especialización* como primer paso para aspirar a admisión a una *maestría*; una *maestría* para llegar al *doctorado*)
- suelen exigir hasta un año de estudio para optar al título de *especialista* y dos años para la *maestría*
- utilizan diversas modalidades de ofrecimiento, dependiendo claro está de la disciplina dentro de la cual se ofrecen los programas: presenciales, semipresenciales y más recientemente, en México por ejemplo, a distancia o en formato virtual, utilizando tecnologías de información
- tienden a favorecer metodologías centradas en el profesor más que en el alumno
- suelen requerir una tesis como requisito para optar al título.

Ahora, bien, hasta que punto estas grandes aspiraciones (o buenas intenciones) se están cumpliendo dada la proliferación de cursos de postgrado que se ofrecen hoy en casi todos los países es una pregunta que quizás no sea fácil de responder. Por un lado van las buenas intenciones de los responsables de definir política de desarrollo del postgrado y por otro, va la realidad que deben enfrentar cotidianamente todas las universidades: postgrados que surgen gracias a la iniciativa de uno o varios académicos formados, por lo general, en otros países, y que, aunque en muchos casos de innegable importancia desde el punto de vista académico y científico, a menudo desconectados de la realidad social y económica del entorno; postgrados (ie, maestrías) en ocasiones pertinentes desde el punto de vista socioeconómico y fuertes desde el punto de vista curricular, académico y científico pero cortos en alcance, proyección e impacto (en ocasiones tan buenos que bien pudieran convertirse en doctorados); postgrados que insisten en mantener una base sólida de investigación no solo como soporte del programa sino como objetivo y exigencia de titulación pero irrelevantes como preparación para el ejercicio profesional especializado; postgrados que deben sintonizarse con las demandas del mercado laboral y alejarse, por así decirlo, del ideal de preparar para la investigación y para el avance del conocimiento; postgrados que, por la misma naturaleza de sus usuarios, no pueden responder rápida y eficientemente a los cambios generados por el entorno social y económico o por el desarrollo tecnológico (ie, el hecho de que la dedicación del estudiante a las tareas académicas se suela combinar con responsabilidades de tipo laboral y que, por tanto, no pueda dedicarle a las actividades académicas el tiempo, que, en opinión de los profesores, debiera poder dedicarle).

Los doctorados parecen, por otra parte, alejarse de la polémica encontrada que se acaba de describir quizás por su desarrollo incipiente o quizás porque en materia de formación de doctores todo mundo (ie, otros doctores) tiende a concurrir:

- el doctorado es un título de carácter académico, no de carácter profesional a diferencia de las maestrías que bien pueden conducir a un título académico o a uno de carácter profesional
- el doctorado exige un tiempo de dedicación y una intensidad de trabajo particularmente distintos a los que exige una maestría
- el doctorado habilita para la investigación independiente y suele, abrir las puertas para el ejercicio docente en la universidad
- el doctorado podría exigir como pre-requisito una maestría o un título intermedio a manera de entrenamiento básico en investigación
- la tesis o la disertación doctoral debe ser un trabajo original, significativo, sustancial e independiente
- la investigación doctoral debe ser básicamente, un proceso de autoaprendizaje, guiado y orientado por un tutor
- la tesis o la disertación doctoral debe ser juzgada por pares académicos independientes
- el profesorado de un programa de doctorado debe estar en posesión del título de doctor.

Así las cosas, el desarrollo de programas de doctorado en la región es de mucho más reciente factura que el resto de programas de postgrado. La década del 90 se inició con un Foro promovido por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (Canadá) y por la Universidad Nacional de Colombia en el que se compartieron reflexiones para la formulación de políticas de desarrollo del doctorado en América Latina (Cárdenas, 1991) *. Las siguientes son algunas de las más importantes conclusiones de ese Foro que, en mi opinión, continúan teniendo vigencia:

- los modelos de educación superior no son transplantables como tampoco lo son los modelos de programas de formación avanzada
- si América Latina quiere establecer vínculos duraderos con la academia mundial, los programas de formación avanzada que se ofrezcan en sus universidades, particularmente los doctorados, no pueden ser de nivel inferior a los de los países más desarrollados. En otras palabras, no es posible imaginar programas de postgrado y doctorado cuyos títulos no sean equivalentes a los del llamado “primer mundo” y menos bajo la excusa de que las “condiciones del entorno” son diferentes (léase: más deprimidas, menos conectadas con la comunidad científica)
- los doctores que se formen en un entorno “deprimido” por la escasez de recursos deben convertirse en líderes de equipos o núcleos de investigación
- la estructura de los estudios de pregrado con todas sus manifestaciones de tipo pedagógico y administrativo no se puede extrapolar a los programas de doctorado
- indispensables serán, para garantizar la creación, fortalecimiento y consolidación de los doctorados, la evaluación periódica por pares académicos externos, nacionales e internacionales y el respaldo académico, para la docencia y para la investigación, de doctorados en universidades de prestigio internacional
- los mejores doctorados se originarán en esquemas compartidos, por dos o más universidades nacionales o de estas con universidades extranjeras, en los que será posible compartir alumnos, profesores e investigadores con el propósito de constituir masa crítica.

3. LOS MODELOS

En el cuadro que se presenta a continuación, he intentado identificar y agrupar, con base en seis variables, las características más generalizables de los postgrados no doctorales en varios países. Al intentarlo, fue necesario reagrupar los países y dejar a Estados Unidos de América por fuera de los llamados países “anglosajones”. El resultado, como se puede fácilmente observar, no es muy alentador pero creo que

* Cárdenas, J.H. (Editor). Doctorados. Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1991.

permite destacar similitudes y sobre todo, diferencias significativas entre un grupo de países y otro. No quiere decir esto, desde luego, que todos los postgrados en un grupo de países se ajusten a esas características, pues como es fácil suponer, la dinámica de cambio que está registrando la formación avanzada en todo el mundo, tiende a dejar sin piso cualquier generalización que, sin mucha evidencia empírica, se quiera hacer.

POSTGRADOS NO DOCTORALES

	<i>EUROPA NO CONTINEN TAL</i>	<i>EUROPA CONTINENTA L</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
FINES Y PROPOSITOS	Ejercicio profesional especializado	Ejercicio profesional especializado	Producción intelectual Ejercicio profesional especializado	Producción intelectual Ejercicio profesional especializado
<i>ENFASIS</i>	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual
ESTRUCTURA CURRICULAR	Flexible Centrada en alumno Abierta Escolarizada Multidisciplinaria	Estructurada Centrada en alumno Cerrada (ie, Francia) Escolarizada Interdisciplinaria	Flexible Centrada en conocimiento Abierta Semiescolarizada Multidisciplinaria	Estructurada Centrada en profesor Cerrada Escolarizada Unidisciplinaria
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE	Aprender “haciendo” Procesamiento de información	Aprender “haciendo” Solución de problemas	Procesamiento de información Solución de problemas Innovación Creatividad	Procesamiento de información Trabajo en grupos Interacción social
RELACION	No	No secuencial	Secuencial	Secuencial

	<i>EUROPA NO CONTINENTAL</i>	<i>EUROPA CONTINENTAL</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
ESTRUCTURA EDUCACION SUPERIOR	secuencial	Secuencial (ie, Francia)		
MARCO DE REFERENCIA	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria Control estatal (ie, Francia)	Autonomía universitaria	Semiautónomo

Intenté finalmente, hacer un ejercicio similar con los doctorados, excepto que sólo se pudieron utilizar cuatro de las seis variables utilizadas para los postgrados no doctorales. Todos los grupos de países parecen coincidir en cuanto a los fines y propósitos del doctorado y en cuanto a las estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Fines y propósitos

Todos coinciden en que el doctorado debe buscar que el alumno:

- gane autonomía intelectual, es decir que aprenda a aprender
- adquiera disciplina de trabajo académico e intelectual
- aprenda a investigar en forma independiente
- asuma una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento

Estrategias de enseñanza/aprendizaje

Todos coinciden en que las siguientes, son algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas:

- procesamiento y transferencia de información
- análisis crítico
- formación de conceptos
- interpretación de datos
- aplicación de principios
- tutoriales

DOCTORADOS

	<i>EUROPA NO CONTINENTAL</i>	<i>EUROPA CONTINENTAL</i>	<i>ESTADOS UNIDOS DE AMERICA</i>	<i>AMERICA LATINA</i>
RELACION CON	Acceso directo desde 2º. Ciclo	Acceso directo desde 2º. Ciclo	Acceso restringido desde Máster	Acceso restringido desde

ESTRUCTURA EDUCACION SUPERIOR				Magíster Acceso directo desde 2°. Ciclo (ie, Colombia)
ESTRUCTURA CURRICULAR	Flexible Centrada en alumno No escolarizada	Flexible Centrada en alumno Centrada en Profesor (ie, Alemania) Semiescolarizada (ie, España)	Flexible Centrada en objeto de conocimiento Escolarizada	Estructurada Centrada en relación profesor, tutor/ alumno Escolarizada
ENFASIS	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento Satisfacer necesidades desarrollo entorno	Avance del conocimiento
MARCO DE REFERENCIA	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria Control estatal (ie, Francia, España)	Autonomía universitaria	Control estatal

CONCLUSIONES

Lo que parece quedar claro de ésta reflexión, en mi modesta opinión, es que no tenemos suficiente información a nuestra disposición como para intentar ir mucho más allá de lo que, en apretada síntesis, se ha podido hacer en este ejercicio. Quizás la estrategia de trabajar con tantas y tan complejas variables no sea tan buena idea. Se me ocurre, por ejemplo, que si uno se concentrara en variables afines (ie, *finés y propósitos y estrategias de enseñanza/aprendizaje; marco de referencia y relación con la estructura de educación superior*) el ejercicio seguramente sería mucho más productivo.

Queda claro también que los sistemas de formación avanzada en los distintos países tienden a diferir unos de otros, relativamente poco como para considerar en que sea necesario

pensar o repensar la forma como los postgrados y los doctorados se han puesto en marcha. El ejercicio importante y más significativo, pueda ser el de tratar de establecer que tan diferente es lo que se expresa como “buenas intenciones” en los documentos de creación y puesta en marcha de un programa de lo que en realidad se esté haciendo y de lo que en realidad se esté logrando. En ese sentido, los esfuerzos que se están haciendo para someter toda la oferta de postgrado y doctorado a procesos de autoestudio o autoevaluación de la calidad constituyen un insumo importante para completar este diagnóstico.

EXPERIENCIAS NACIONALES

ARGENTINA

Elaborado por: Cynthia Verónica Jeppersen^{*}, Cecilia Polaino de los Santos, María Victoria Guerrini de Ferreira^{**}

En Argentina, la preocupación por la evaluación de la calidad del sistema de posgrado se remonta a mediados de la década del '80, cuando se propuso la coordinación de un sistema que ya para ese entonces mostraba una expansión sostenida de la oferta, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En la década del '90, momento en que se discutieron los términos de la ley de educación superior 24.521 y en que la curva de expansión se hacía más pronunciada, se realizó una primera experiencia en la esfera del Ministerio de Educación, con la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP).

El trabajo desarrollado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) recupera la modalidad de evaluación por pares de aquella experiencia pero incorpora las modificaciones introducidas por la ley: la acreditación se realiza sobre la base de los lineamientos establecidos por el consenso de la comunidad académica, expresado en los estándares de acreditación. Como resultado, dada la cobertura de la primera convocatoria, por primera vez se dispone de información sobre la calidad de la oferta. Seguramente, ésta será de utilidad para el fortalecimiento de la capacidad científica, técnica y profesional alcanzada por el sistema.

En Argentina se reconocen los siguientes tipos de carreras de postgrado: a) Especialización; b) Maestría y c) Doctorado.

a. **Especialización:** tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación.

b. **Maestría:** tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del

^{*} Directora de Acreditación de la CONEAU, Argentina.

^{**} Coordinadora del Área de Acreditación de Posgrados de la CONEAU, Argentina.

caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de Magíster con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.

c. **Doctorado:** tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurarse en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales deben estar expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual realizada bajo la supervisión de un director de tesis y culmina con su evaluación por un jurado con mayoría de miembros externos al programa y donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

Sistema de evaluación y acreditación

En Argentina, la preocupación por la evaluación de la calidad del sistema de postgrado se remonta a mediados de la década del '80, cuando se propuso la coordinación de un sistema que ya para ese entonces mostraba una expansión sostenida de la oferta, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En la década del '90, momento en que se discutieron los términos de la ley de educación superior 24.521 y en que la curva de expansión se hacía más pronunciada, se realizó una primera experiencia en la esfera del Ministerio de Educación, con la Comisión de Acreditación de Postgrados (CAP).

El trabajo desarrollado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) recupera la modalidad de evaluación por pares de aquella experiencia pero incorpora las modificaciones introducidas por la ley: la acreditación se realiza sobre la base de los lineamientos establecidos por el consenso de la comunidad académica, expresado en los estándares de acreditación. Como resultado, dada la cobertura de la primera convocatoria, por primera vez se dispone de información sobre la calidad de la oferta. Seguramente, ésta será de utilidad para el fortalecimiento de la capacidad científica, técnica y profesional alcanzada por el sistema.

De acuerdo con la ley 24.521, las funciones de la CONEAU abarcan tanto el ámbito de la evaluación institucional como de carreras²:

a) *Evaluaciones externas:* consisten en el análisis de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos. Se hacen como mínimo cada seis años, y son complementarias de las autoevaluaciones que las instituciones disponen para analizar sus logros y dificultades y para sugerir medidas relativas al mejoramiento de la calidad universitaria.

² Varios decretos reglamentarios y resoluciones ministeriales extienden el ámbito de funciones a la evaluación de los convenios de creación de Colegios Universitarios (Dec. 173/96), el pronunciamiento sobre nuevas ofertas de grado y/o posgrado de instituciones universitarias fuera del ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (Dec. 1047/99) y a la opinión en el caso de instituciones universitarias extranjeras que se radiquen en el país (dec. 276/99).

- b) ***Autorizaciones de nuevas instituciones universitarias***: consisten en la elaboración de pronunciamientos acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación (ME) autorice la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales previamente creadas por ley nacional, para el reconocimiento de nuevas instituciones universitarias provinciales creadas por ley provincial y el otorgamiento de autorización provisoria de nuevas instituciones universitarias privadas. Las resoluciones de la CONEAU, elevadas al Ministerio de Educación, son vinculantes cuando recomiendan no autorizar instituciones.
- c) ***Dictamen sobre la solicitud de creación de entidades privadas de evaluación y acreditación***.
- d) ***Acreditación periódica de carreras de grado***: consiste en la acreditación de aquellas carreras cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determine el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- e) ***Acreditación periódica de carreras de postgrado***: consiste en la acreditación de las carreras de especialización, maestría y doctorado, conforme a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

Respecto de acreditación de postgrados, la ley 24.521 y decretos reglamentarios establecen que las carreras de especialización, maestría y doctorado tienen carácter universitario y deben ser acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas constituidas a tales fines.

La acreditación se realiza a través del sistema de *peer review* y de acuerdo con los estándares de acreditación que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades³.

Los criterios de evaluación enuncian en términos generales los consensos alcanzados por el sistema respecto de la formación de postgrado y tienen la flexibilidad suficiente como para facilitar su interpretación a nivel de las especificidades de cada comunidad académica. Constituyen, además, un lineamiento claro para la formulación de una política de postgrado, tanto a nivel nacional, regional como institucional. Finalmente, propician una evaluación con un enfoque primordialmente cualitativo cuyo objetivo es contribuir en última instancia al mejoramiento del sistema.

Entre las características se pueden señalar las siguientes:

- Se unifica el criterio respecto de los perfiles de cada una de los tipos de carrera de postgrado, estableciendo además la carga horaria mínima para el caso de especializaciones y maestrías,⁴

³ El Consejo de Universidades también ha sido creado por la ley 24.521, como órgano de consulta y coordinación del sistema.

⁴ Este aporte resultó central, puesto que hasta ese momento las instituciones fijaban las características de las carreras a través de sus propios reglamentos de posgrado. La diversidad de interpretación del perfil de las carreras, en un contexto de expansión sostenida del sistema de posgrado con la aparición de modalidades novedosas, como por ejemplo las maestrías, contribuyó a la coexistencia de una oferta desigual tanto en perfil como en calidad de la propuesta.

- Se establecen las dimensiones que caracterizan a una carrera de postgrado a los efectos de su evaluación. Se trata de las siguientes: marco institucional, plan de estudios, cuerpo académico, alumnos, equipamiento, biblioteca y centros de documentación. Estas dimensiones se desglosan en variables e indicadores, se aportan los criterios que operan sobre ellas y, en algunos casos, se provee el valor del indicador, tal es el caso correspondiente a la carga horaria mínima.
- Se garantiza la coherencia de la propuesta de evaluación a partir de una idea básica de transversalidad, es decir, la aplicación de criterios comparables a un set de dimensiones y variables que definen a las carreras, cualquiera sea su perfil o su disciplina.

A) Propósitos (Objetivos)

- a. Propiciar la consolidación y calificación del sistema de postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente.
- b. Promover el mejoramiento de la calidad de la oferta de postgrados.
- c. Promover la formación de recursos humanos altamente calificados, tanto para las actividades académicas de docencia e investigación, cuanto para la especialización profesional.
- d. Ofrecer a la sociedad información confiable acerca de la calidad de la oferta educativa de postgrado, a fin de ampliar su capacidad de elección.

Poseer un postgrado acreditado implica tener acceso a recursos

B) Foco o amplitud de la evaluación acreditación

Acreditación de carreras de postgrado: por convocatorias periódicas para la acreditación de **especializaciones, maestrías y doctorados** de acuerdo con el cronograma que en cada caso se establece.

Según lo fijado por el art. 5 del Decreto del PEN N° 499/95 la acreditación de una carrera de postgrado y sus efectos jurídicos y académicos consecuentes tienen una validez de TRES (3) años, a cuyo término se debe tramitar una nueva acreditación, la que tiene una vigencia de SEIS (6) años si la carrera cuenta con egresados (Resolución del MCE 1168/97). En caso contrario, la validez sigue siendo de TRES (3) años.

C) Marco de referencia. Criterios de evaluación

Los estándares y criterios, establecidos en la Resolución N° 1168 por el Ministerio de Cultura y Educación previa consulta al Consejo de Universidades, tienden a garantizar la calidad de la oferta de postgrados.

Estos estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación, permitiendo la consideración de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades disciplinarias. A su vez, corresponde tener en cuenta que se trata de *estándares mínimos* y que en su aplicación deben respetarse los *principios de autonomía y libertad de enseñanza académica y aprendizaje*.

ESTÁNDARES Y CRITERIOS

Los criterios fundamentales a tener en cuenta para la acreditación son:

- 2.1. Marco institucional**
- 2.2. Plan de estudios**
- 2.3. Cuerpo académico**
- 2.4. Alumnos**
- 2.5. Equipamiento, biblioteca y centros de documentación

PERFILES DE CALIDAD

CARRERAS CON CICLO DE DICTADO COMPLETO.

1.1. Dentro de esta categoría se consideran aquellas carreras que han cumplido por lo menos un ciclo completo de dictado y tienen egresados. Serán acreditadas por tres años en la primera convocatoria y por seis a partir de la segunda.

Existen tres niveles de categorización:

- A**, si son consideradas excelentes.
- B**, si son consideradas muy buenas.
- C**, si son consideradas buenas.

CARRERAS NUEVAS.

2.1. Se consideran carreras nuevas aquellas que no han completado el ciclo completo de dictado. Serán acreditadas por tres años.

2.2. En el caso de las carreras nuevas se aplican los mismos criterios de acreditación que para el caso anterior, sin tomar en cuenta la información relativa a egresados.

- An**, si son consideradas excelentes.
- Bn**, si son consideradas muy buenas.
- Cn**, si son consideradas buenas.

PROYECTOS DE CARRERAS.

3.1. Se consideran proyectos de carreras las propuestas que cuentan con resolución oficial de creación de la institución que las presenta, sin haberse iniciado las actividades académicas.

3.2. Los proyectos que reúnan los requisitos mínimos serán acreditados provisoriamente por un año hasta tanto comiencen las actividades académicas y puedan ser acreditados como carreras nuevas.

3.3 Los proyectos de carreras no se categorizan.

D) Procedimiento para la Acreditación

1º. Convocatoria.- En cumplimiento de la Ley de Educación Superior, la CONEAU convoca periódicamente a la acreditación de carreras y proyectos de carreras de postgrado mediante comunicaciones dirigidas a las instituciones universitarias estatales y privadas a las que envía directamente el modelo de solicitud informatizado e impreso con las correspondientes instrucciones. Al mismo tiempo, informa al Consejo Interuniversitario Nacional y al Consejo de Rectores de Universidades Privadas y difunde públicamente la noticia de la convocatoria.

2°. Presentación de la solicitud.- En el plazo fijado en la convocatoria, las instituciones universitarias presentan, con nota del respectivo rector, las solicitudes de acreditación y el nombre, domicilio y fax de un coordinador que actuará como nexo entre la CONEAU y la institución durante el proceso de acreditación. La solicitud se acompaña, bajo sobre cerrado, con otra nota en la cual se expresa si se solicita o no la categorización de la carrera. En la cubierta del sobre, que se abre sólo después de finalizada la evaluación de la carrera, se coloca el nombre de la institución, la carrera y la leyenda “Categorización”.

3°. Examen preliminar.- Presentada la solicitud, la CONEAU verifica si se satisfacen todos los aspectos formales y confecciona un informe técnico preliminar. En caso de que la información requerida esté incompleta o mal presentada, se solicita al coordinador designado por la institución completarla o presentarla debidamente dentro del plazo de 20 días corridos, bajo apercibimiento de no darse curso a la solicitud.

4°. Medidas preparatorias.- De acuerdo con el número y las áreas temáticas de las carreras presentadas, la CONEAU aprueba la nómina de los Comités de Pares evaluadores y la de sus posibles integrantes y lo comunica a las instituciones respectivas, a fin de que, dentro del plazo de 20 días corridos, hagan las observaciones que consideren pertinentes y ejerciten el derecho de recusar a uno o más evaluadores (Ver la sección III.6 de este documento). Asimismo, designa a los expertos que habrán de visitar las sedes de las carreras presentadas, a los efectos de constatar y complementar la información sobre su infraestructura y equipamiento técnico, bibliográfico e informático.

5°. Actuación de los Comités de Pares.- Vencido el plazo para las recusaciones, la CONEAU designa, convoca y presta apoyo técnico a los integrantes de los Comités de Pares evaluadores. Cada Comité evalúa las carreras y proyectos que le han sido asignados, aplicando los estándares y criterios preestablecidos, debidamente ajustados a las especificidades de los respectivos campos disciplinarios y orientaciones. A tal fin analiza la solicitud presentada, el informe del personal técnico de la CONEAU y el de la visita de constatación. Finalmente emite una recomendación debidamente fundada de acreditación o no acreditación de la carrera o proyecto, y, sólo en el caso de habérselo solicitado expresamente y de tratarse de una carrera (no de un proyecto), de categorización.

6°. Resolución de acreditación.- La CONEAU analiza cada solicitud de acreditación tomando en consideración la recomendación del Comité de Pares, el informe de su propio personal técnico, el del experto que realizó la visita de constatación y cualquier otra información complementaria. Puede asimismo solicitar al Comité la ampliación de su informe e, incluso, excepcionalmente, convocar a otro Comité. Finalmente, cuando considera que corresponde acreditar la carrera o el proyecto de carrera, dicta la correspondiente resolución de acreditación, fija el término de su vigencia, la notifica y la publica.

7°. Recomendación de no acreditación. En los casos en que el Comité de Pares recomienda la no acreditación de la carrera o el proyecto, la CONEAU da vista del informe del Comité a la correspondiente institución universitaria, por el término de 30 días corridos, para que ésta manifieste lo que considere oportuno antes de dictarse resolución. En caso de que la institución haga uso de este derecho, se corre traslado de sus manifestaciones al Comité de Pares para que éste modifique o mantenga expresamente su informe anterior, luego de lo cual la CONEAU procede a analizar la solicitud según lo indicado en el punto 6° y dicta finalmente la resolución que corresponda.

8°. Reconsideración.- Conocida la resolución de la CONEAU, la respectiva institución universitaria puede solicitar su reconsideración dentro de los 30 días corridos de la notificación, acompañando los elementos puntuales en que ella se funde, con especial referencia a las debilidades señaladas en la resolución recurrida. La CONEAU resolverá el recurso sin más trámite, con lo que quedará agotado el proceso de acreditación.

Los instrumentos de evaluación

Para desarrollar los procesos, la CONEAU ha elaborado los siguientes instrumentos:

- Definición analítica de los perfiles A y C
- Formulario programado en soporte informático, incluyendo etapas de autocontrol, con el objeto de superar dificultades detectadas en las presentaciones previas.
- Informe técnico
- Informe de visita de constatación
- Guía para el trabajo de los Comités de Pares
- Guía de Evaluación.

E) Agencia acreditadora

La **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)** es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación. Fue creada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada en 1995 y reglamentada por el Decreto 173/96 (T.O. 705/97 y 868/99) del Poder Ejecutivo Nacional.

La Comisión está integrada por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, con experiencia en la gestión universitaria. Los miembros de la CONEAU son designados⁵ con un mandato de cuatro años, con renovación parcial cada dos y ejercen sus funciones a título personal, con independencia de criterio y sin asumir la representación de ninguna institución.

⁵ Por el Poder Ejecutivo a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Para dar cumplimiento a sus funciones, la Comisión es asistida por un equipo técnico permanente y con la participación de la comunidad académica universitaria, profesional y técnica del país que integra sus comisiones asesoras y los comités ad-hoc de pares. La opinión de las comisiones asesoras y de los comités de pares dan sustento conceptual a las decisiones adoptadas por el organismo.

Fuentes principales:

Barsky, Osvaldo. El sistema de posgrado en la Argentina. Serie de estudios y propuestas.

FOMEAC. Evaluación externa del FOMEAC Informe Año 3, No.4, Marzo 1998

Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Ordenanza No. 004/99. Etapas, procedimientos y pautas para la acreditación de carreras y proyectos de posgrado.

Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Resolución No. 1168/97

Ministerio de Cultura y Educación. CONEAU 2000. La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación. Nov. 1995

BRASIL

Elaborado por Dr. Jorge Núñez Jover*

Algunas características del sistema de postgrado

Durante la década de los sesenta e inicio de los setenta se registró en Brasil, así como en otros países de América Latina, una gran expansión de la enseñanza superior. Es en ese contexto que se produce la institucionalización del postgrado que hasta esa fecha estaba poco difundido y combinaba diferentes modelos internacionales. Un decreto del Consejo Federal de Educación en 1965 y la Reforma Universitaria de 1968, definieron e implantaron un modelo único de postgrado basado en el sistema norteamericano con cursos de maestría y doctorado, al que se denominó postgrado **stricto sensu** (de Oliveira y Spagnolo, 1977) para distinguirlo del postgrado **lato sensu** (cursos de especialización y otros).

Existe el criterio de que el sistema de posgraduación destaca por su calidad dentro del conjunto de la educación brasileña.

Las referencias básicas sobre la dimensión del sistema nacional de posgraduación, según datos del año 2000, son las siguientes:

- 1511 cursos de maestría y 846 cursos de doctorado. Total: 2357 cursos de postgrado en el país.
- 18374 estudiantes culminaron estudios de maestría en el año 2000 y 5344 concluyeron sus estudios de doctorado.
- 63591 estudiantes matriculados en cursos de maestría y 33004 en doctorado.

En 1965 fueron definidas las características de los cursos de maestría y doctorado. El objetivo del doctorado se definió del siguiente modo: proporcionar formación científica o cultural amplia y profunda, desarrollando la capacidad de investigación y el poder creador en las diferentes ramas del saber. La maestría fue caracterizada como una etapa preliminar en la obtención del grado de doctor o como un resultado final que revela el dominio del tema escogido y la capacidad de sistematización. Esto último para personas que no pretendan realizar una carrera científica. En realidad, durante mucho tiempo prevaleció la idea de la maestría como etapa preliminar del doctorado.

En la etapa más reciente se vienen utilizando dos tipos de maestría: la maestría académica, semejante a la concebida inicialmente y la profesional. Con esta distinción se pretende atender de modo más eficaz la intensidad, urgencia y variedad de demandas que la sociedad hace hoy al sistema universitario. La maestría profesional incorpora al cuerpo docente profesionales destacados en sus áreas que están calificados para esa enseñanza pero que no desean dedicarse exclusivamente a ella. Se propone también la interdisciplinariedad, tiempos de titulación menores, empleo de metodologías activas de enseñanza y educación a distancia, trabajos finales distintos a la clásica disertación y emprendimientos conjuntos que

* Agradecemos la contribución del profesor y Dr. Adalberto Vasquez, Director de Evaluación de CAPES, quien amablemente revisó el manuscrito.

favorezcan el financiamiento de los cursos. La concepción es que este tipo de maestría debe preservar las exigencias de calidad académica del tipo original de curso de maestría, aunque incluya parámetros de producción nuevos como la innovación tecnológica.

Sistema de evaluación y acreditación: su evolución más reciente.

El sistema brasileño de evaluación y acreditación del postgrado es uno de los que acumula mayor experiencia en el ámbito latinoamericano. En 1975, a partir de una iniciativa conjunta de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), dependiente del Ministerio de Educación (MEC), y el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CNPq), se instrumentó el primer “formulario de informe anual sobre el perfil y las actividades de los cursos de maestría y doctorado”. Basado en esos informes y en los análisis que de ellos se derivaron se realizó, en 1976, la primera evaluación de los cursos por parte de las Comisiones de Consultores, reunidas en esa oportunidad para analizar las solicitudes de becas de estudio. Desde ese momento, el proceso de evaluación se ha venido consolidando y ganando gradualmente el reconocimiento de la comunidad académica y de los programas evaluados (De Oliveira y Spagnolo 1997, 151), manteniendo activa, al propio tiempo, una política de revisión y perfeccionamiento continuo del modelo y sus procedimientos operacionales.

CAPES patrocina dos tipos de procesos de evaluación: evaluación de programas de postgrado stricto sensu (programas que ofrecen estudios de maestría y doctorado) y la evaluación de propuestas de nuevos programas y cursos de los niveles mencionados. Ambos procesos son desarrollados por los mismos actores (pares académicos) y bajo iguales principios, directrices y normas. A partir de 1995 CAPES entró en un proceso de reformulación del sistema de evaluación. Las transformaciones en el sistema resultaron de discusiones en que tomaron parte expertos nacionales e internacionales. Entre los problemas detectados, destacan:

- Pérdida de poder clasificativo de la escala de calificación utilizada, lo que condujo a modificaciones que más adelante se mencionan.
- Incapacidad del sistema de reflejar adecuadamente la heterogeneidad de las etapas de desenvolvimiento de las diferentes áreas del conocimiento en Brasil.
- Adopción de parámetros y criterios de evaluación que no consideraban adecuadamente el contexto internacional de producción del conocimiento científico y tecnológico.
- Sobredimensionamiento del papel de la maestría, confundándose en ocasiones con pequeños doctorados.
- Rígido esquema secuencial entre maestría y doctorado.
- Consideración de los cursos de maestría y doctorado (por separado) como unidades de referencia para la evaluación y el incentivo del postgrado, lo que reforzaba el paralelismo entre ambos tipos de cursos.
- Orientación del sistema de postgrado a las necesidades del mercado académico.
- Modelo rígido de organización del postgrado, lo que frenaba la búsqueda de soluciones innovadoras.
- Bajo nivel de integración entre el nivel de grado y el postgrado.

- Necesidad de que todas las actividades de evaluación fuesen coordinadas por un mismo órgano y con iguales directrices.

Para transformar el sistema de evaluación, CAPES formuló un conjunto de directrices y definió los puntos básicos de un nuevo modelo de evaluación. Estos son:

- Considerar como focos de la evaluación los programas de postgrado y no los cursos (maestría y doctorado) por separado.
- Adoptar como referencia para la evaluación patrones internacionales de calidad.
- Considerar el doctorado como finalidad última y principal de la formación posgraduada.
- Integrar la evaluación de propuestas de nuevos cursos de maestría y doctorado y la evaluación de los programas, subordinando todo el proceso de evaluación del postgrado al Consejo Técnico Científico de CAPES.
- Realizar las evaluaciones generales cada trienio.
- Adoptar una escala de calificación de 1 a 7, sin fracciones.
- Durante el trienio realizar una revisión anual de los programas.
- Ajustar los parámetros y criterios de evaluación, tomando en cuenta los criterios internacionales, la valorización de la productividad docente y discente, impacto de los programas, etc. El sistema de evaluación debe atender por esta vía uno de sus principales desafíos: conciliar la utilización de indicadores cuantitativos y criterios establecidos con la dinámica, especificidades y soluciones propias de cada programa y cada contexto.
- Incorporación a las comisiones de áreas de evaluadores externos que puedan aportar visiones críticas: académicos de centros extranjeros, académicos provenientes de otras áreas del conocimiento, representantes de sectores del mercado de trabajo o de asociaciones profesionales.
- Preservación de la continuidad de las comisiones de área después del término de cada período de evaluación e interacción regular de sus representantes con CAPES.
- Introducción de la práctica de cerrar cada ciclo de evaluación con la promoción de estudios de las políticas referidos al postgrado.
- No establecer una relación directa entre los resultados de la evaluación y las acciones de fomento de CAPES: no son las notas atribuidas a los programas determinantes absolutos en las inversiones que la Agencia hace en tales programas.

El proceso de evaluación efectuado a partir de 1998, se realiza con un nuevo modelo del cual trataremos de sintetizar y exponer sus principales rasgos distintivos, siguiendo la clasificación de Kells.

A) Propósitos.

Desde las primeras etapas de su creación, los propósitos del Sistema de Evaluación del Postgrado se fundamentan en los siguientes **Principios y Objetivos**:

Principios:

- Ejecución a cargo de pares académicos escogidos selectivamente.

- Revisión periódica de los parámetros y criterios adoptados, considerando los avances de la ciencia y la tecnología y el aumento de la competencia nacional en ese campo.
- Las decisiones sobre reformulaciones o cambios en la concepción del sistema y en la forma de realización de la evaluación se basan en una amplia discusión con la comunidad académica.
- Regularidad del proceso, que se realiza según las normas y dentro de la periodicidad establecida.

El Ministerio de Educación y Deportes solo reconoce el valor de los diplomas de postgrado emitidos por programas que cumplan con el patrón de calidad exigido por CAPES. Las agencias federales restringen sus financiamientos a programas evaluados por CAPES.

Objetivos:

- Dotar al país de un eficiente banco de datos sobre el Sistema Nacional de Postgrado que permita caracterizar su evolución, situación actual y perspectivas de desarrollo;
- Contribuir al perfeccionamiento de cada programa de postgrado, aportándole el parecer y los criterios de una comisión externa sobre los puntos débiles y fuertes de su proyecto, de su desempeño y una referencia sobre el estado de desarrollo en que se encuentra;
- Impulsar la evolución de todo el Sistema Nacional de Postgrado y de cada programa en particular, anteponiéndoles metas y desafíos que expresen los avances de la ciencia y la tecnología y/o el aumento de la competencia nacional en ese campo;
- Presentar un ranking de los programas brasileños de postgrado e identificar los programas que cumplen con los estándares de calidad exigidos de ese nivel de enseñanza, y cuyos diplomas expedidos serán debidamente validados por el Ministerio de Educación y Deporte del Brasil ;
- Ofrecer el apoyo necesario para la definición de la política de desarrollo del postgrado y para fundamentar las decisiones sobre las acciones de fomento de los órganos gubernamentales de ese nivel de enseñanza;
- Contribuir al aumento de la eficiencia de los programas en correspondencia con las necesidades nacionales y regionales de formación de recursos humanos de alto nivel.

El cumplimiento de estos principios y objetivos, determinan la necesidad de reformular periódicamente los niveles y estándares del sistema de evaluación.

B) Foco o Amplitud de la Evaluación.

Con anterioridad al proceso de 1998, las unidades de análisis de la evaluación de CAPES eran los cursos de maestría y doctorado ofrecidos por instituciones enseñanza superior e institutos de investigación públicos y privados, cuyo funcionamiento fuese reconocido por CAPES, pero a partir de los cambios introducidos en ese propio año el objeto esencial y único de la evaluación recae en el “**programa de postgrado**”, concepto que permite una visión, proyección y seguimiento de este nivel educativo mas coherente e integral.

C) Marco de Referencia. Criterios de Evaluación.

Los requisitos que sirven de marco de referencia para desarrollar los criterios de evaluación de los programas de postgrado, se agrupan en siete **conjuntos o variables**:

- **Propuesta (diseño) del Programa**
- **Cuerpo Docente**
- **Actividades de Investigación**
- **Actividades de Formación**
- **Cuerpo Estudiantil**
- **Tesis y Disertaciones**
- **Producción Intelectual.**

En cada uno de estos conjuntos o variables se analizan y valoran, de manera cualitativa y cuantitativa, determinados **aspectos o indicadores** a través de los cuales se aprecia y califica la calidad del programa. Siendo generales, estos indicadores se acoplan a criterios más locales que tienen que ver con las diferentes áreas del conocimiento (por ejemplo el valor de las publicaciones en revistas “indexadas” se aprecia de modo diferente en Ciencias Biológicas que en Letras). Veamos los indicadores generales:

- **Propuesta del Programa:** coherencia y consistencia; adecuación y correspondencia de las Áreas de Concentración con relación a las Áreas Básicas del Programa; adecuación y correspondencia de las Líneas de Investigación con relación a las Áreas de Concentración y el nivel de los cursos; interdisciplinariedad: áreas afines; efecto multiplicador: proporción de docentes, investigadores, estudiantes-autores y otros participantes; adecuación de los requisitos de titulación con relación al nivel de los cursos.
- **Cuerpo Docente:** dimensión del cuerpo docente permanente, considerado en relación con el número de alumnos y materias impartidas; calificación del cuerpo docente permanente, considerada en relación con grados académicos y a la experiencia en el área; composición, dedicación y actuación del cuerpo docente permanente.
- **Actividades de Investigación:** adecuación y correspondencia de las líneas y proyectos de investigación con relación a las áreas de concentración del programa; vínculo entre las líneas y proyectos de investigación; cantidad de proyectos de investigación con relación a la dimensión y la calificación del cuerpo docente permanente; participación del cuerpo de alumnos en los proyectos de investigación.
- **Actividades de Formación:** adecuación y correspondencia de la estructura curricular con relación a los objetivos del programa y a sus áreas de concentración; adecuación y correspondencia de las disciplinas impartidas con relación a las líneas y proyectos de investigación; distribución de la carga docente; cantidad de tutores del cuerpo docente permanente considerada en relación con el cuerpo docente total; promedio de estudiantes por tutor.

- **Cuerpo Estudiantil:** dimensión del cuerpo de alumnos con relación a la dimensión del cuerpo docente permanente; porcentaje de titulados; tiempo medio de titulación; producción de disertaciones, tesis y otras publicaciones.
- **Tesis y Disertaciones:** vinculo con las áreas de concentración y con las líneas y proyectos de investigación; adecuación al nivel del curso; calificación de los tribunales examinadores y participación de miembros externos; tiempo medio de titulación, considerando becados y no becados; tiempo medio de titulación de los becados en relación con el tiempo medio de la beca.
- **Producción Intelectual:** adecuación del tipo de producción con la propuesta de programa; vinculo con los proyectos y líneas de investigación y con las áreas de concentración; vinculo con tesis y disertaciones; calidad del producto intelectual, de su presentación y del medio de divulgación; proporción, distribución y regularidad en relación con el cuerpo docente permanente; autoría o co-autoría de estudiantes.

D) Procedimientos para la evaluación.

La evaluación de los programas de postgrado efectuada en 1998, fue desarrollada tomando en consideración un conjunto de decisiones del Consejo Técnico Científico de CAPES relativas a este proceso y que introducen cambios con respecto a etapas anteriores, entre otras:

- ❖ La evaluación general de los programas se realiza con frecuencia trienal, pero se adopta un principio de evaluación continua a través de informes y visitas de consultores.
- ❖ La evaluación es efectuada por programas de postgrado y no separada por cursos de maestría o doctorado, como se venía efectuando hasta ahora.
- ❖ La escala de clasificación de los programas será compuesta por siete niveles (de 1 a 7).
- ❖ Para homologar la calidad de un programa, el nivel de clasificación producto de la evaluación debe ser igual o superior a 3¹.
- ❖ Los programas que reciban calificaciones de 1 y 2, no son recomendados por CAPES para su homologación.
- ❖ Sólo podrán clasificar en los niveles 6 y 7 los programas que mantienen cursos de doctorado.
- ❖ El nivel siete será otorgado, exclusivamente, a aquellos programas con un desempeño claramente destacado de los demás, incluso de los clasificados en el nivel 6.

Los **procedimientos básicos** del proceso de evaluación incluirá cuatro momentos principales:

- ❖ Primer momento: análisis por las Comisiones de Áreas del conjunto de programas de postgrado, y clasificación de cada uno de ellos en uno de los cinco primeros niveles de la escala (1, 2, 3, 4 ó 5).

¹ En la Tabla I se presentan datos de los programas que han obtenido calificación igual o superior a 3 (CAPES, 2000)

- ❖ Segundo momento: análisis por las Comisiones de Áreas de los programas clasificados, en el momento anterior, en el nivel 5; seleccionando, de estos, aquellos que más se destaquen en su desempeño por la observancia de los parámetros de excelencia establecidos para los niveles 6 y 7 de la escala. Del análisis correspondiente a este momento podrán resultar o no, programas clasificados en los dos niveles más elevados de la escala.
- ❖ Tercer momento: apreciación por el Consejo Técnico Científico, CTC, de los resultados correspondientes a cada área del conocimiento, dentro del conjunto total de resultados de todas las áreas. Esta apreciación permite asegurar un mínimo de coherencia y uniformidad en el proceso de evaluación de las diferentes áreas y lograr una visión integral del desempeño del sistema de postgrado. Este tercer momento culmina con la homologación por el Consejo Técnico Científico de los resultados del proceso de evaluación correspondiente a cada área del conocimiento.
- ❖ Cuarto momento: divulgación de los resultados del proceso de evaluación de los programas de postgrado.

E) Agencia Acreditadora.

La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, CAPES, entidad pública vinculada al Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, conduce el proceso de evaluación de los programas de postgrado y recomienda al MEC la homologación de aquellos que han obtenido un nivel igual o superior a 3, en la escala de clasificación establecida. El MEC homologa los programas recomendados por CAPES y valida los títulos de graduados expedidos por estos.

Fuentes principales

CAPES (2000): Documentos de la Página Web <http://www.capes.gov-br/> : “La Reformulación del Sistema de Evaluación del Postgrado Brasileño: principales resultados alcanzados en la Evaluación de 1998”; “Evaluación del Postgrado: Procedimientos Básicos, Requisitos, etc”; “Infocapes: Boletín Informativo Vol. 2, No.3, Julio-Septiembre/94”; “Evaluación Internacional de CAPES”.

CAPES- Estructura y funcionamiento del sistema de evaluación de posgraduación stricto sensu. María Auxiliadora Nicolato. Octubre del 2000.

CAPES, 50 años. Presentación del Profesor Adalberto Vasquez.

De Oliveira Carvalho, Abigail y Spagnolo, Fernando (1997): “Veinte años de evaluación de postgrados en Brasil: la experiencia del CAPES”; publicado en Evaluación y Acreditación Universitaria: Metodologías y Experiencias; Editorial Nueva Sociedad, UNESCO, Organización Universitaria Interamericana-OUI y la Universidad de Santiago de Chile-USACH, 1997.

Tabla I: Programas evaluados por CAPES con calificación igual o mayor que 3 por áreas del conocimiento.

ÁREAS	94/95		ACTUAL		
	MAEST.	DOCT.	MAEST.	DOCT.	PROF.
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	140	55	172	94	-
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	122	80	143	102	2
CIÊNCIAS DE SAÚDE	274	175	295	209	14
CIÊNCIAS EXACTAS E DA TERRA	142	89	183	114	5
CIÊNCIAS HUMANAS	164	76	212	112	2
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	97	33	154	61	11
ENGENHARIAS	125	60	164	88	14
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	66	37	79	53	-
OUTROS	28	11	58	20	6

COLOMBIA

Elaborado por: Guillermina Mesa Cobo y Stella Millán González.

Desarrollo del postgrado

El surgimiento de los programas de postgrado en Colombia hacia 1960, puede considerarse como producto de iniciativas institucionales aisladas, antes que como resultado de la definición de políticas nacionales o a la ejecución de planes indicativos de desarrollo. En esta primera etapa, la oferta de los postgrados se concentró especialmente en el campo de las ciencias de la salud en las principales ciudades, haciéndose evidente un bajo nivel de correlación con las exigencias científicas y tecnológicas del país.

En la década de los 70 la tasa de crecimiento de los programas de postgrado fue del 96% y de 142% para la década siguiente. Mientras que en 1971, la oferta no superaba los 129 programas, en 1989 se ofrecieron 616, de los cuales el 70% eran especializaciones, 29% maestrías y 1% doctorados (Orozco y Romero, 1992).

En términos generales, los análisis de la información estadística del período 1990/1999 demuestran una expansión sostenida de la matrícula de estudiantes del sistema educativo de nivel superior del orden del 4%, exceptuando los años 1993 y 1999 que evidencian crecimientos inferiores (ICFES,2001). La matrícula del sector privado creció sosteniblemente pasando durante el período de una participación de 61.4% al 66.4%, evidenciando índices de evolución similar en los niveles de postgrado y pregrado. Tanto para el postgrado como para el pregrado, la matrícula según áreas de conocimiento revela un drástico decrecimiento en ciencias naturales y matemáticas, un comportamiento estable pero con decrecimiento en términos absolutos y relativos en el campo de la agronomía, veterinaria y afines y un crecimiento significativo en los campos de la ingeniería y la educación. Es importante resaltar que en el caso de educación, mientras el pregrado decreció, el postgrado pasó de 17,64% al 37.32% (ICFES,2001).

En esta década se crearon 39 nuevas instituciones universitarias y universidades de las cuales el 64,1% corresponden al sector privado. En términos de composición de matrícula y programas ofrecidos en cada nivel, existe en el periodo una tendencia general de crecimiento de los postgrados con relación al pregrado. La participación del postgrado en la matrícula total del sistema fue del 6,5% en 1997, después de representar tan solo el 2,8% en 1990. Sin embargo, este incremento se sustentó exclusivamente a partir de programas de especialización (ICFES,2001).

Con relación al nivel de formación de docentes, el período 1990/1999 no registra una mejora en términos cualitativos a pesar de la expansión cuantitativa del sistema. Aunque el porcentaje de participación de especialistas dentro del global de docentes universitarios pasó del 13% en el 90 al 26,5% en el 99, el porcentaje de docentes universitarios con formación doctoral o de maestría permaneció sin mayores alteraciones.

En el análisis específico del postgrado, es importante resaltar el crecimiento en número de programas y en la matrícula global que generó esta década. De 660 programas en 1990 y

13.700 estudiantes que representaban el 2,8% de la matrícula total de educación superior, pasaron a constituirse en 1999, 1406 programas que vincularon a 45.396 estudiantes. El 84.8% (1.193) de los programas de postgrado existentes en 1999, correspondían a programas de especialización, 13.6% (192) a programas de maestría y el 1.6% (21) restante a programas de doctorado.

Tal como se anotó en los párrafos anteriores, el predominio del sector privado en la oferta de programas de especialización es irrefutable. Mientras el 35.1% (418) de los programas de especialización ofrecidos en 1999 corresponden al sector oficial, el 64.9% (775) nacieron por iniciativa de instituciones de educación superior de carácter privado. En el campo de las maestrías y los doctorados la situación es totalmente opuesta, pues entre tanto el sector oficial ofrecía en el mismo período 111 maestrías y 16 doctorados, el sector privado solo participaba con 81 maestrías y 5 doctorados.

Otro factor de análisis es la distribución de los programas de postgrado en el territorio nacional. De él se desprende, que la alta concentración de programas en las principales ciudades se mantiene. Los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Valle y Santander concentran el 89.6% (1.261) de la oferta de programas de 1999.

Históricamente, los principales problemas que han enfrentado los postgrados han estado referidos al tipo, cantidad y calidad de las investigaciones que en ellos se lidera, a la forma de vinculación y nivel educativo de los docentes, a la carencia de recursos financieros siendo para las instituciones públicas un factor de mayor impacto, al tiempo de dedicación de los estudiantes y la escasa relación entre el pregrado y el postgrado. Igualmente, se ha reconocido la dificultad de clarificar la frontera entre los estudios de especialización y las maestrías y determinar las diferencias entre los perfiles y niveles de exigencia de los maestrías y los doctorados.

Pese a estos problemas, los postgrados han posibilitado entre otros, el desarrollo de algunas disciplinas, el alcance de altos niveles de calificación de profesionales en algunos sectores de la producción y fortalecido también, en algunas universidades la investigación de frontera (Orozco, 1993).

Elementos de gestión de la calidad y proyecciones del postgrado

Plantear el tema de la proyección del sistema de educación superior y sus programas de postgrado, exige la definición de indicadores que denoten el interés del Estado y las comunidades académicas en definir políticas, acciones y estrategias que impulsen y viabilicen a mediano y largo plazo el desarrollo de la educación superior bajo los criterios de calidad, equidad y autonomía responsable. Para el caso colombiano podrían señalarse:

- La implementación de políticas para el desarrollo de la investigación y la consolidación de centros y grupos de investigación en diferentes campos disciplinares agenciada por Colciencias y el apoyo decidido a la investigación como soporte del postgrado, brindado por las universidades líderes del país (Anexo 1)

- La creación del programa de estímulos a investigadores y el desarrollo de redes de información e interred que posibilitan la conexión de los investigadores con los procesos de producción y divulgación del conocimiento a nivel internacional .
- El avance nacional en materia de generalización de los hábitos y procedimientos propios de una cultura tecnológica que le permita al país convertirse en interlocutor válido a nivel mundial (Umaña, 1998)
- El desarrollo y consolidación de la política de acreditación de programas y de instauración de una cultura de evaluación y “rendición de cuentas”.
- La organización, conformación, consolidación y reconocimiento de los pares académicos como instancia válida para la comprobación de la calidad de los programas académicos ofrecidos por las instituciones de educación superior.
- El amplio interés nacional por el análisis de las fortalezas y debilidades detectadas en el proceso de implementación de la reforma de la educación superior y la discusión de nuevas estrategias de direccionamiento que cualifiquen el sistema de educación superior

Sobre este último ítem, vale la pena aclarar que como resultado de los nueve años de implementación de la reforma de la educación superior, surge en el país un creciente ánimo por valorar objetivamente los logros y limitaciones del proceso y de disponer de un espacio concertado y abierto que impulse la construcción de nuevas políticas de desarrollo para la educación superior.

En esa perspectiva, se constituyó una comisión de articulación del sistema conformada por representantes del Ministerio de Educación Nacional, el ICFES, el Consejo Nacional de Educación Superior, el Consejo Nacional de Acreditación, la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior, representantes de instituciones públicas y privadas, organismos sectoriales y otros agentes educativos, que ha venido liderando un proceso de movilización social por la educación superior a través de foros, mesas de trabajo intersectoriales, debates y publicaciones, intentando comprender articulada y globalmente la problemática de la educación superior. Hasta ahora se han propuesto ejes o puntos centrales para la reestructuración del sistema y para la determinación de políticas de estado que permitan entre otros, impulsar decididamente el nivel de postgrado y propiciar a su interior y en el marco de la globalización, nuevos escenarios para la investigación, la producción y la aplicación de conocimiento y de tecnologías, junto con la cooperación internacional.

Descripción de las figuras académicas de postgrado

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional fue creado en 1886. Se adscriben a este ministerio el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología COLCIENCIAS, el Consejo Nacional de Educación Superior, Consejo Nacional de Acreditación CNA, Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías. De acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política y el artículo 3 de la Ley 30 de 1992 se reglamenta el sistema de Educación Superior y se afina progresivamente la legislación mediante los decretos 836 de 1994, 2791 de 1994, y 1475 de 1996. El más reciente, el Decreto 916 de 22 Mayo 2001 define los postgrados de la siguiente manera:

Bajo este marco normativo, se determinan los campos de acción de la educación superior y los programas académicos, reconociendo para el caso del postgrado, las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados.

“Los programas académicos de maestría, doctorado y postdoctorado constituyen los grados académicos más altos que ofrece el sistema educativo colombiano con fundamento en los principios generales de la educación Superior.” (Artículo 1. del Decreto 916 de 2001)

Maestría

“Las maestrías están dirigidas a la profundización de conocimientos y a la apropiación de capacidades creativas de estudio y reflexión sistemática, mediante el dominio progresivo de conceptos, técnicas y métodos de estudio e investigación, cuyo resultado se concreta en un aporte al conocimiento disciplinario, interdisciplinario o profesional.

Las maestrías tienen como objetivo ofrecer programas académicos de formación avanzada, en procesos de investigación o de profundización del conocimiento, orientados a la solución de problemas teóricos, disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y a dotar a la persona con capacidades investigativas en un área específica de las ciencias o de las tecnologías, así como en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes.”

Doctorado

“El doctorado es un programa académico de postgrado, que otorga el título de más alto grado educativo en Colombia que confieren las universidades como acreditación de la formación y competencia para la realización de una vida académica e investigativa activa y de elevado nivel de excelencia e idoneidad profesional y ciudadana. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un núcleo de conocimiento profesional, disciplinario e interdisciplinario. Sus resultados serán una contribución original y significativa al conocimiento, es decir, un aporte al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía.”(Decreto 916 de 2001)

En consecuencia, los programas de maestría y doctorado deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad nacional de generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento y responder a las necesidades de formación de las comunidades académicas y científicas y de desarrollo tecnológico de los sectores de la producción.

Sistema de evaluación y acreditación nacional

La ley 30 de 1992 creó el sistema nacional de acreditación con el objeto de garantizar a la sociedad en su conjunto, que las instituciones que lo conforman cumplen con los mas altos requisitos de calidad y con sus propósitos y metas. A partir del decreto 2904 se reglamentó la ley 30 de 1992 en todo lo pertinente al sistema.

El modelo de acreditación adoptado en Colombia contempla entre sus objetivos, propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior, servir de mecanismo para que las instituciones rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de la educación superior, incentivar la verificación por parte de las instituciones del cumplimiento de su misión, sus propósitos y objetivos en el marco de la constitución y la ley y de acuerdo con sus propios estatutos, propiciar el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación, constituirse en instrumento a través del cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior, brindar información confiable a los usuarios y alimentar el sistema de información creado por ley y constituirse en incentivo para los académicos, en la medida en que permitan objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de sus realizaciones.

En tal sentido, se consideró la acreditación como un proceso mediante el cual se da fe pública sobre la calidad de un programa académico determinado. Esta concepción descansa en el presupuesto que se trata de programas existentes, sobre los cuales se emiten juicios en términos de calidad.

La definición de las políticas de acreditación fue asignada al Consejo de Educación Superior CESU y como órgano dependiente, se constituyó el Consejo Nacional de Acreditación CNA, integrado entre otros, por las comunidades académicas, para presidir, organizar y fiscalizar todo el proceso.

A este proceso se le confirió, entre otras, las siguientes características:

- ❑ Carácter voluntario y temporal
- ❑ Concepción del proceso a partir de tres momentos: la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación final
- ❑ Consideración del modelo de acreditación como mecanismo de autorregulación y rendimiento de cuentas sobre la base de la autonomía responsable y el ejercicio de inspección y vigilancia del Estado
- ❑ Modelo no cuantitativo centrado en procesos académicos y orientado hacia la recuperación de la dimensión integral del quehacer educativo
- ❑ Implementación del proceso de acreditación atendiendo en su primera fase, a los programas de pregrado exclusivamente
- ❑ Construcción del modelo sobre un concepto de calidad que se manifiesta a través de las características que poseen las instituciones y los programas sometidos a la acreditación, valoradas a través de criterios, factores e indicadores cualitativos y cuantitativos
- ❑ Búsqueda de complementariedad entre el sistema nacional de acreditación y el sistema nacional de información
- ❑ Decisiones de la Agencia acreditadora sin carácter punitivo y
- ❑ Ofrecimiento para las instituciones acreditadas de derechos sobre las prerrogativas señaladas en la ley.

La acreditación de postgrados

Breve descripción del sistema nacional de evaluación y acreditación

En Colombia se han establecido tres tipos de evaluación y acreditación de los programas de Educación Superior

- Obligatoria que consiste en la verificación del cumplimiento de requisitos mínimos institucionales y académicos para el ofrecimiento de los programas de pregrado, especialización, Maestrías y Doctorados cuya misión es la formación de Educadores
- Voluntaria que consiste en la verificación del cumplimiento de requisitos mínimos institucionales y académicos para los programas de formación de nivel de pregrado y postgrado en otras disciplinas. Aunque recientemente se otorgó carácter obligatorio a la acreditación de programas en los campos de la salud e ingeniería.
- De calidad con base en la primera acreditación obligatoria o voluntaria

La evaluación se hará conforme a lo establecido por Ley 30 y conduce a la renovación de la autorización de funcionamiento por cinco (5) años, o a la cancelación de la misma. Los programas que no se acrediten en el término exigido por la Ley no pueden ofrecer nuevas promociones. La ley contempla la continuidad de los estudiantes en los programas no acreditados hasta que se gradúe el último estudiante lo cual, supone la desaparición de los programas que no cumplen con los mínimos requisitos de Ley..

A) Propósitos

Siendo consecuentes con los lineamientos nacionales en materia de evaluación y acreditación, la evaluación de los postgrados está igualmente orientada a:

- propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior
- propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de la educación superior
- incentivar la verificación por parte de las instituciones del cumplimiento de su misión, sus propósitos y objetivos en el marco de la constitución y la ley y de acuerdo con sus propios estatutos y propiciar el autoexamen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación
- brindar información confiable a los usuarios y alimentar el sistema de información

B) Foco o amplitud de la evaluación y acreditación

Para el caso de los postgrados, los programas académicos se constituyen en el objeto de evaluación.

C) Marco de referencia y criterios de evaluación

Según los lineamientos del país, es indispensable que las instituciones que pretendan ofrecer programas de maestría y doctorado, demuestren capacidad académica suficiente para cumplir con este propósito.

Para los programas de maestría se han determinado como indicadores de la capacidad académica:

- la conformación de equipos de investigación con docentes investigadores de tiempo completo y en proyectos de investigación y publicaciones en el campo de la maestría
- la disposición de los recursos físicos, tecnológicos y financieros para el desarrollo y difusión de las actividades docente e investigativa
- la existencia de programas académicos que apoyen el proyecto de maestría y en convenio con grupos nacionales e internacionales, que permitan la cooperación y el intercambio de docentes y estudiantes y la evaluación de la investigación realizada
- la organización administrativa y la definición de reglamentos adecuados para los estudios de postgrado y
- la definición de la capacidad máxima de atención de estudiantes, las jornadas, la infraestructura y los recursos requeridos.

Para el caso de los doctorados, esta capacidad institucional, hace referencia a:

- la capacidad investigativa en el área del doctorado según los resultados obtenidos por los profesores en los 3 últimos años
- la existencia de grupos consolidados de investigación reconocidos por la comunidad académica respectiva, conformados al menos por un investigador activo vinculado de tiempo completo al programa que ostente el título de Doctor
- la existencia de políticas, programas y proyectos de investigación en ejecución respaldados institucionalmente
- la disposición de los recursos físicos, bibliográficos y financieros para el desarrollo y difusión de las actividades docente e investigativa y la vinculación a redes de comunicación nacionales e internacionales de libre acceso para estudiantes y profesores
- la capacidad de autoevaluación institucional con procesos confiables para llevarla a cabo y la asimilación de la evaluación externa
- el desarrollo de programas académicos que apoyen el proyecto y la existencia de convenios con grupos nacionales e internacionales, que permitan la cooperación y el intercambio de docentes y estudiantes y la evaluación de la investigación realizada y
- la existencia de una organización académica y administrativa y de reglamentaciones que determinen requisitos y exigencias para el ingreso al doctorado, permanencia, evaluación, aprobación de tesis y obtención del título.

D) Procedimientos para la evaluación

Los programas de doctorado y maestría que se sometan a evaluación deberán presentar la propuesta ante el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES, contemplando los requisitos que establezca la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías.

Una vez radicada la solicitud, el ICFES remitirá la iniciativa en un término de 8 días hábiles a la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías para que inicie el examen respectivo. La Comisión designará los pares académicos, quienes tendrán la responsabilidad junto con algunos miembros de la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, de realizar una visita a la institución proponente para constatar in situ el

cumplimiento de las condiciones que aseguran la calidad y harán las sugerencias y recomendaciones a que haya lugar, elaborando un informe pautado y escrito que se enviará a la Comisión Nacional, a más tardar al mes siguiente de la visita.

Al culminar esta etapa, la Comisión procederá a emitir su concepto ante el Ministerio de Educación y éste último, procederá a resolver sobre la autorización o no del respectivo programa de postgrado. Contra esta decisión proceden los recursos determinados por el código contencioso administrativo colombiano. Una vez que quede en firme el acto administrativo que autoriza el programa, se procederá a su registro en el sistema nacional de información de la educación superior.

La autorización de los programas de maestría tendrá una vigencia de 5 años calendario y la de los doctorados 8 años. Seis meses antes de la expiración de este término la institución deberá someter a evaluación el programa para renovar la autorización respectiva.

E) Agencia acreditadora, fines y proyecciones

Mediante el decreto 2791 de 1994 el gobierno nacional creó la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías para asesorar al Consejo de educación superior CESU en todo lo relacionado con el nivel de formación avanzada y en especial, para la proposición de políticas y planes para la creación y desarrollo de programas, para señalar y desarrollar criterios y estrategias para la acreditación de los programas y para estimular acciones de cooperación nacional e internacional.

Fuentes principales:

ACOFI. Autoevaluación y acreditación de programas académicos de ingeniería. Bogotá, 1998

ACOFI. Postgrados en ingeniería. Cartagena, 1998

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES ASCUN. Simposio iberoamericano sobre los postgrados y su investigación. Bogotá, 1995

ASOCIACION IBEROAMERICANA DE POSTGRADO. La formación de doctores para el nuevo siglo en Iberoamérica. España, 1998

BRUNNER JOSE JOAQUIN. Calidad y evaluación en la educación superior. Chile, 1997

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, CNA. La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia. Bogotá, 1998

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, CNA. Lineamientos para la acreditación Bogotá, 2001

CONVENIO ANDRES BELLO. Educación superior y acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello. Bogotá, 1999

FECODE. Ley general de educación. Medellín, 1996

ICFES. Bases para una política de estado en materia de educación superior. Bogotá, 2001.

JARAMILLO OSCAR. Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias. Colombia, 1997

MARTINEZ EDUARDO, LETELIER. MARIO Calidad y evaluación en la educación superior. UNESCO, 1997

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Legislación de la Educación Superior: normativas y decretos de Ley.

CUBA

Elaborado por Dr. Julio Castro Lamas y Dr. Osvaldo Balmaseda Neyra.

La educación de postgrado en Cuba constituye un sistema nacional. Es un sistema en tanto la educación de postgrado se rige por criterios únicos en todas las instituciones del país donde se desenvuelve la formación científica y profesional de los graduados universitarios. Corresponde al Ministerio de Educación Superior (MES) la conducción de la política nacional en esta esfera junto a dos órganos nacionales: la Comisión Nacional de Grados Científicos (CNGC), adscrita al Consejo de Ministros y la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado (COPEP) adscrita al propio MES, los cuales garantizan la custodia de la calidad de los programas de postgrado. La educación de postgrado en el país se regula por el Reglamento para la Educación de Postgrado, puesto en vigor por la Resolución Ministerial 6 de 1996.

La COPEP constituye el órgano asesor de la Dirección del Ministerio de Educación Superior para el trabajo de la educación de posgrado en Cuba; y como tal, tiene las siguientes funciones:

- a) asesora en la adopción de objetivos, estrategias y procedimientos en torno a la educación de posgrado en el país,

- b) proponer sobre la acreditación de calidad de los programas de maestría y especialidades,
- c) asesorar sobre la convalidación y homologación de títulos y contenidos de estudios entre los programas de educación de posgrado que se desarrollan en Cuba y los afines de otros países.

Esta comisión no incursiona en los aspectos de trabajo establecidos jurídicamente para la Comisión Nacional de Grados Científicos. Está constituida por un total de hasta 40 miembros, seleccionados de propuestas de las instituciones de educación superior de todo el país. Integran la comisión, como miembros de oficio, el Viceministro del Ministerio de Educación Superior que atiende la educación de posgrado, quien la preside, y el Director de Posgrado del Ministerio de Educación Superior, quien es su secretario ejecutivo. Los miembros de la comisión son renovados y/o ratificados cada tres años.

Esta comisión se reúne en plenario trimestralmente, y entre sesiones funciona un secretariado integrado por el Presidente, el Vicepresidente, el Secretario Ejecutivo y tantos miembros entre los integrantes de la comisión como se estime necesario.

La Comisión Nacional de Grados Científicos ejecuta la política general referida a los grados científicos y dirige funcionalmente el Sistema Nacional de Grados Científicos. Está integrada por un presidente, designado por el Consejo de Ministros, los vicepresidentes, cuyo número determina también el Consejo de Ministros, un secretario y los directores de las secciones, todos ellos designados por el Consejo de Ministros a propuesta del presidente de la comisión.

La CNGC tiene a su cargo las siguientes atribuciones principales:

- a) determinar y autorizar a las instituciones, tribunales y demás órganos facultados para participar en el proceso de otorgamiento de grados científicos;
- b) otorgar los grados científicos y expedir los títulos correspondientes;
- c) dirigir el procedimiento de convalidación y convalidar, en su caso, los grados científicos de quienes hayan alcanzado esos niveles en el extranjero.

Las secciones son órganos auxiliares de la CNGC que le brindan asesoramiento y apoyo en cuestiones específicas de las disciplinas que comprenden. Cada sección está integrada por un director y el número de miembros que autorice el Presidente de la CNGC. Las secciones son:

Sección de Ciencias Naturales y Exactas
Sección de Ciencias Sociales y Humanísticas
Sección de Ciencias Técnicas
Sección de Ciencias Agropecuarias
Sección de Ciencias Biomédicas
Sección de Ciencias Económicas
Sección de Ciencias Pedagógicas
Sección de Ciencias Militares

La educación de postgrado articula un conjunto de actividades, cada una de las cuales atiende necesidades diversas de conocimiento y formación. Esas actividades se organizan en forma de dos subsistemas diferenciados e interrelacionados.

- a) El subsistema de superación profesional, que comprende los cursos cortos, los entrenamientos y los diplomados (con un mínimo de 200 horas) y otras actividades dinámicas, como conferencias, talleres, debates científicos, actividades que alcanzan a una gran parte de los profesionales del país.
- b) El subsistema del postgrado académico, que abarca maestrías, especialidades y doctorados. Las dos primeras se desenvuelven en dos años con más de mil horas de actividad; la diferencia entre ambas reside en que la orientación de la maestría está dirigida hacia la investigación, y la especialidad hacia la capacitación profesional para un perfil laboral determinado (Núñez Jover, 1997).

El doctorado abarca tres o cuatro años y se orienta a crear aptitudes avanzadas en la investigación. El resultado principal es la tesis doctoral, que contiene alguna novedad científica. La evaluación a través de pares, la publicación de los resultados y el debate público de los mismos garantizan la calidad académica del doctorado.

Las tres figuras del postgrado académico se identifican en el Reglamento para la Educación de Postgrado de 1996 (MES, 1996) como procesos de formación posgraduada y de acuerdo con sus especificidades se definen de la siguiente manera:

La Especialidad de postgrado proporciona a los graduados universitarios la profundización o ampliación de sus conocimientos en áreas particulares de profesiones afines, desarrollando modos de actuación propios de esa área y en correspondencia con los avances científico-técnicos, las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país, y las exigencias particulares de determinado perfil ocupacional.

La Maestría proporciona a los graduados universitarios dominio profundo de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, desarrollando habilidades para el trabajo docente, de investigación y de desarrollo.

El Doctorado proporciona un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber; así como madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente y que permite obtener un grado científico (MES, 1997).

En la actualidad se encuentran autorizados 319 programas de maestría (26% de Ciencias Técnicas, 15% de Ciencias Naturales y Exactas, 14% de Ciencias Sociales y Humanísticas, 13% de Ciencias Pedagógicas, 12% de Ciencias Biomédicas, 10% de Agropecuarias y 10% Económicas). El país cuenta con 42 programas aprobados de especialidades de postgrado no médicas y más de 40 de especialidades médicas.

Desde el inicio de los programas de maestría en 1994, se han otorgado 7113 títulos, de los cuales 1423 corresponden al curso 2000 - 01. La cifra de matrícula anual en estos programas alcanza la cifra de unos 10 000 alumnos.

En 1969 se realiza la primera defensa de doctorado en Cuba. Desde sus inicios el sistema de formación de doctores empleó las experiencias europeas de basarse fundamentalmente en un trabajo de investigación con aportes científicos. Existen 41 centros autorizados para formar doctores, y funcionan 44 tribunales permanentes en distintas especialidades. Se han realizado unas 6 000 defensas de doctorados; de ellas, 290 en el año 2000.

A inicios de 1999 se estableció el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), para la acreditación de procesos universitarios, programas e instituciones, así como su primer subsistema: el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M), que se ha venido aplicando durante los cursos 1999-00 y 2000-01. Se concluye la elaboración del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, el SEA-CU (pregrado) y se trabaja en el de Doctorados, el SEA-D (MES, 1999).

El objetivo fundamental del SEA-M (MES, 1999) es el de alcanzar los mejores niveles de calidad en la formación académica de postgrado y, de paso, evitar un incremento desordenado de programas de maestría con marcados desniveles de calidad. La figura académica de maestría fue establecida en Cuba en 1994 y, a partir de ese momento, se manifestó un crecimiento acelerado, lo cual cedió paso a la puesta en marcha de una estrategia para el mejoramiento cualitativo continuo de sus programas a partir del año 1997.

La natural adaptación de la Guía de Autoevaluación de la AUIP al contexto cubano, asumida como referente en los años previos a la aprobación del SEA-M, fue una de las principales motivaciones para concebir un sistema que se adecuara al desarrollo alcanzado por la educación superior cubana, a sus aspiraciones, potencialidades y limitaciones materiales, pero que, a su vez, permitiera medir los mejores desempeños académicos de acuerdo con parámetros internacionales.

El SEA-M, en su corto período de funcionamiento, ha repercutido de modo favorable en la mejora continua de los programas de maestría, lo que se manifiesta, esencialmente, en el fortalecimiento de sus claustros, una mayor eficiencia en los egresos con tesis defendidas, la colaboración entre instituciones de educación superior y la racionalización de programas. De 111 maestrías con más de dos ediciones terminadas (requisito esencial para solicitar la acreditación), ya han sido presentadas 48 por las diversas instituciones de educación superior que ofrecen estos programas, lo que representa el 43,2%, y 26 han sido acreditadas.

Propósitos

Los propósitos fundamentales son el fomento de una cultura de la calidad entre los actores de las maestrías y el mejoramiento continuo de los programas de este nivel.

Como otros propósitos se declaran la certificación pública de la calidad de los programas acreditados y la posible utilización de estas certificaciones para la homologación y convalidación de titulaciones de egresados con instituciones extranjeras, así como garantizar que los servicios educacionales al nivel de maestrías que se ofrezcan al extranjero sean de calidad reconocida.

B) Foco/Amplitud

El SEA-M está referido solamente a programas de maestría, aunque la evaluación se constituye en un referente para la calidad de la institución en sus diferentes niveles.

C) Marco de referencia

Existe un Patrón de Calidad que es el "deber ser" de las maestrías cubanas. Es el referente teórico de los estándares que deben alcanzarse, desglosados metodológicamente en seis variables de calidad: Pertinencia e impacto, Tradición de la institución y colaboración interinstitucional, Cuerpo de profesores y tutores, Apoyo material y administrativo, Estudiantes y Curriculum. Aunque se garantiza la medición homogénea de los diferentes indicadores en que se desagregan las variables, las opiniones de los pares pueden matizar los criterios de evaluación de acuerdo con las particularidades de la especialidad o área de conocimiento de la maestría en cuestión.

Están determinadas las diversas fuentes para el suministro de información pertinente sobre el proceso de formación y los resultados del programa: profesores, tutores, alumnos, egresados, empleadores, organizaciones sociales o científicas, etc., tesis, resultados de las investigaciones producidas por el programa, tanto de profesores como de alumnos.

Existe una escala de calificación de 110 puntos (10 son adicionales) con dos niveles de acreditación. Se exige la obtención de más del 70% de los puntos para Programa Acreditado y más del 85% para Programa de Excelencia. Además, los programas evaluados deben presentar resultados positivos en diez aspectos establecidos en el SEA-M para ser acreditados con una u otra categoría, lo que de hecho condiciona el resultado final a un análisis cualitativo profundo.

D) Procedimientos

La autoevaluación y la evaluación externa por pares son los procedimientos fundamentales. Los interesados en acreditarse deben haber efectuado no menos de dos autoevaluaciones a la maestría. La evaluación externa al desarrollo del programa puede considerarse como un proceso de metaevaluación de la evaluación que, a priori, la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado y sus subcomisiones hacen de los diseños de los programas para su autorización.

La Junta de Acreditación Nacional aprueba a los expertos que participarán en la evaluación externa, a propuesta de la COPEP. Los expertos realizan una visita al programa durante cuatro días a la sede del programa y elaboran un dictamen que se presenta a la entidad acreditadora.

Los resultados de la evaluación, reflejados en el dictamen, se hacen públicos; se prevé una publicación periódica (electrónica y/o en papel) para una mayor divulgación, no sólo de los programas sometidos a estos procesos, sino también de los expertos que intervienen en los procesos.

Aunque la evaluación recorre todo el proceso de formación del master, el énfasis se ha puesto en el resultado. Se estudian formas que permitan efectuar la metaevaluación del SEA-M.

E) Entidad Acreditadora

Se ha constituido la Junta de Acreditación Nacional, conformada por profesionales de reconocido prestigio, procedentes de distintas instituciones de educación superior y centros de investigación de todo el territorio nacional, cuya presidencia recae en el Ministro de Educación Superior. Como se aprecia, es un órgano gubernamental, pero con capacidad académica seleccionado a partir de las propuestas de rectores y directores de centros de investigación. Las funciones y atribuciones de este órgano abarcan todo el proceso, desde la aprobación de los expertos y los procedimientos para efectuar la evaluación, hasta el otorgamiento de los diferentes niveles de acreditación.

Fuentes principales:

1. Comisión Nacional de Grados Científicos. Normas y resoluciones para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba, La Habana, 1997.
2. Núñez J. y Fernández A. “El sistema de postgrado en Cuba. Bases conceptuales, estructura y prioridades”, La Habana, 1997.
3. Ministerio de Educación Superior(MES). Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba, La Habana, 1996.
4. Ministerio de Educación Superior (MES). Sistema Universitario de Programas de Acreditación SUPRA,La Habana, febrero de 1999.
5. Ministerio de Educación Superior (MES). Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías, La Habana, febrero de 1999
6. Ministerio de Educación Superior (MES). Informe del curso 2000 – 01, junio de 2001.

ESPAÑA

Elaborado por: Dr. Carlos Guerra, Dra. Nora Espí Lacomba.

DESCRIPCIÓN DE LAS FIGURAS ACADÉMICAS DEL POSTGRADO

La enseñanza universitaria oficial en España está estructurada en tres ciclos. El primer ciclo tiene una duración de tres años; tras su superación se obtiene el título de Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico. El segundo ciclo tiene una duración variable, su superación habilita para obtener el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. El tercer ciclo conduce a la obtención del título de Doctor. Existen además los títulos de postgrado no oficiales (master, magister, especialista, experto) otorgados por las Universidades como Títulos Propios.

Hay que diferenciar, por tanto, de manera nítida entre las enseñanzas de los programas de doctorado y las que corresponden a estudios conducentes a Títulos Propios. Son ámbitos de formación distintos, tanto por sus contenidos y objetivos, como por su metodología.

Los requisitos para la obtención del título de Doctor son:

1. Estar en posesión de título de Licenciado, Arquitecto, Ingeniero.
2. Realizar y aprobar los cursos, seminarios y trabajos de investigación tutelados de un programa de doctorado.
3. Presentar y aprobar una tesis doctoral.

Cada estudiante inscrito en un programa de doctorado debe tener asignado un tutor, necesariamente doctor, que se encargará de orientarle respecto de la elección de cursos y seminarios optativos dentro del programa, así como de sus trabajos de investigación, en función de sus objetivos de especialización y su proyecto futuro de tesis doctoral.

Los programas de doctorado comprenden, al menos, dos años y tienen como finalidad la especialización del estudiante en un campo científico, técnico o artístico determinado, así como su formación en las técnicas de investigación, todo ello en orden a la presentación y lectura de la correspondiente tesis doctoral.

Los programas de doctorado comprenden:

- a) Cursos o seminarios sobre los contenidos fundamentales de los campos científico, técnico o artístico a los que esté dedicado el Programa de doctorado correspondiente.
- b) Cursos o seminarios relacionados con la metodología y formación en técnicas de investigación.
- c) Trabajos de investigación tutelados.
- d) Cursos o seminarios relacionados con campos afines al del programa y que sean de interés para el proyecto de tesis doctoral del doctorando.

Los Programas de doctorado tienen una duración mínima de 32 créditos, distribuidos en dos períodos de la forma siguiente:

1. Un período de docencia donde se deben cursar un mínimo de 20 créditos. La superación de estos créditos da derecho a la obtención de un certificado.
2. Un período de investigación donde se deben completar un mínimo de 12 créditos

Una vez superados ambos períodos, se hace una valoración de los conocimientos adquiridos por el doctorando en una exposición pública que se efectúa ante un tribunal único para cada Programa. La superación de esta valoración garantiza la suficiencia investigadora del doctorando y permite la obtención de un certificado-diploma acreditativo de los estudios avanzados realizados homologable en todas las Universidades españolas, que supone para quien lo obtiene el reconocimiento de la labor realizada en una determinada área de conocimiento, y la acreditación de su suficiencia investigadora.

Quienes, luego de obtener la suficiencia investigadora, aspiran a la obtención del título de Doctor, deben presentar y obtener la aprobación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando.

El tribunal encargado de juzgar la tesis doctoral está constituido por cinco doctores, españoles o extranjeros, vinculados a universidades u organismos de enseñanza superior o investigación. No puede haber más de dos miembros del departamento donde se lee la tesis, ni tres de la misma universidad.

El título de Doctor, se obtiene tras ser aprobada la tesis doctoral, tiene carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Así mismo, tiene efectos académicos plenos y habilita para la docencia y la investigación.

Se puede conceder la mención de “Doctorado Europeo” cuando la tesis doctoral va precedida de informes razonados favorables emitidos por un mínimo de dos profesores doctores pertenecientes a instituciones superiores de enseñanza o investigación de otros países europeos y, al menos, un miembro del tribunal que juzga la tesis pertenece a una institución superior de enseñanza o investigación, legalmente reconocida, de otro país europeo. El doctorando deberá además acreditar una estancia de por lo menos un semestre académico en una Institución perteneciente a otro país europeo, en la que habrá desarrollado actividades relacionadas con el contenido científico de su tesis doctoral.

Los Títulos Propios de Postgrado surgen para responder de manera específica y rápida a las necesidades y demandas del entorno social próximo a las Universidades. Este tipo de formación se caracteriza por ser una respuesta que se basa en la flexibilidad, tanto de contenidos como metodológica. Busca incrementar o mejorar las competencias profesionales en un campo o en un área concreta, por lo que no es común que incluya entrenamiento para la investigación. Por tanto, tampoco es frecuente que se exija la realización de tesis o trabajos finales de investigación, y sí en cambio la realización de prácticas profesionales en empresas o instituciones.

Dentro de la oferta de Títulos Propios se pueden encontrar postgrados presenciales o semipresenciales, intensivos o con diferentes modalidades de dedicación a tiempo parcial, a distancia o virtuales. Unos destinados a completar la formación de titulados sin experiencia laboral, y otros dirigidos a la formación continua y al reciclaje de profesionales en activo. Pero en todo caso no suelen tener vocación de permanencia en el tiempo, forman a unas pocas promociones, hasta que se satura la demanda de formación que les permitió salir al mercado.

Existe un convenio interuniversitario firmado por buena parte de las universidades españolas que pretende homogeneizar los tipos y condiciones de estos Títulos. De manera que se denomina Master o Magister Universitario a los postgrados de al menos 50 créditos, y una duración lectiva de dos cursos académicos, aunque se pueden reconocer como tales también los que duran un solo curso. Como norma general, para cursar un Master o Magister se exige contar con una titulación de segundo ciclo.

Se denomina Especialista o Experto Universitario a los postgrados de al menos 20 créditos. Para cursarlos es necesario tener una titulación universitaria, aunque también pueden ser admitidos profesionales sin esta titulación, pero directamente relacionados con la correspondiente especialidad.

Según este convenio, las enseñanzas que tengan una duración menor de 20 créditos no son susceptibles de otorgar ningún Título Propio. No obstante, la ausencia de un ente regulador o acreditador de este tipo de formación permite encontrar, dentro de la amplia y diversa oferta existente, instituciones universitarias y no universitarias que otorgan títulos de Master, Especialista, etc., sin que se cumplan los requisitos mínimos señalados.

DESARROLLO DEL POSTGRADO

Las enseñanzas de tercer ciclo son ofrecidas fundamentalmente por las universidades públicas, por lo general cuentan con un mayor número de profesores doctores y de un mayor y mejor equipamiento para el desarrollo de la investigación. Para las universidades públicas este tipo de enseñanza forma parte de sus objetivos institucionales, no es de extrañar por tanto que casi el 97% de los estudiantes de Tercer Ciclo estén matriculados en estas Universidades.

El tercer ciclo ha experimentado un gran desarrollo en España durante los últimos 15 años. En el curso académico 1989/90 había unos 25.000 alumnos matriculados en programas de doctorado, diez años después hay más de 61.000 estudiantes matriculados en unos 3000 Programas diferentes. El número de matriculas ha disminuido por primera vez en relación a cursos anteriores y el número de tesis doctorales leídas lo viene haciendo desde hace tres años, lo que puede indicar que la demanda de este tipo de formación ha tocado techo y seguirá disminuyendo en los próximos años hasta estabilizarse. En todo caso, esta va a estar condicionada por la mayor o menor incorporación de doctorandos extranjeros (fundamentalmente procedentes de América Latina, los países árabes y los países del este europeo). En el curso 1999/00 han representado más del 13% para el conjunto de la

universidades del Estado, pero para algunas de gran importancia y tradición han llegado a suponer más del 45%.

La oferta de programas de doctorado se concentra en las áreas de ciencias experimentales y de la salud, seguidamente se sitúan las áreas de ciencias sociales y jurídicas. La oferta dentro de las áreas de humanidades se caracteriza por haber alcanzado una cierta estabilidad durante los últimos años. En las áreas de ingeniería y tecnología es donde la oferta de Programas es sensiblemente menor, quizás porque sus graduados prefieren el tipo de formación que proporcionan los Títulos Propios de Postgrados con una orientación profesional.

Los datos de distribución por género de los estudiantes de Tercer Ciclo confirman la incorporación de la mujer a la formación del más alto nivel, el porcentaje de mujeres es ya superior al de varones (51,4% y 48,6% respectivamente).

La composición por edades indica que la matrícula está compuesta mayoritariamente por personas menores de 30 años (63%), que tras finalizar el Segundo Ciclo Universitario decide continuar sus estudios matricularse en un Programa de doctorado. Los alumnos de Tercer Ciclo que tienen una experiencia profesional acumulada pueden representar un 25% de los matriculados

Todos estos datos pueden resultar engañosos si no se contemplan en relación con el número de tesis doctorales que se terminan aprobando después de haber cursado un Programa de doctorado. En los últimos diez años se han leído en España más de 50.000 tesis, lo que significa que menos de un 20% de los estudiantes que se matriculan en un Programa de doctorado llega a obtener el título de Doctor.

En el contexto de la estructura productiva española, el número de doctores apenas representa un 0,4% de la población activa. Pero su juventud, casi el 60% cuenta con menos de 45 años, hace que se incremente su importancia dentro del mercado laboral español.

Hay indicios suficientes para pensar que los Títulos Propios de Postgrado han experimentado en los últimos años un crecimiento mucho mayor que los Estudios de Doctorado. Pero la alta rotación, flexibilidad y variedad de postgrados de este tipo y de las Instituciones que los organizan e imparten, no ha hecho posible hasta el momento contar con una estadística oficial que tenga la suficiente fiabilidad.

Los Títulos Propios surgen en la segunda mitad de la década de los ochenta, y en los primeros cinco años desde su nacimiento las Universidades crearon más de un millar, lo cual proporciona una idea del crecimiento vertiginoso que han tenido. Según la Encuesta de Población Activa (EPA), en 1998 unas 70.000 personas habían cursado un postgrado con esta orientación hacia una actividad profesional.

ELEMENTOS DE GESTIÓN DE CALIDAD

El Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, regula el Tercer Ciclo, la obtención y la expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado. En este Decreto se insta a las

Administraciones Públicas a primar los Programas de calidad y de experimentación, de manera que estas Administraciones cuentan con presupuestos especiales para la financiación selectiva de Programas de doctorado de calidad, interdisciplinarios o interuniversitarios. Los criterios que se han adoptado hasta el momento para la concesión de estos reconocimientos tienen que ver con la naturaleza de los Programas de doctorado y los resultados de investigación del profesorado de esos programas.

Otras medidas que se proponen para incrementar la calidad de esos Programas es fijar un número mínimo de alumnos por Programa y establecer mecanismos para la planificación conjunta y la evaluación de la calidad de los citados Programas, dentro del mayor respeto a la autonomía universitaria. En esa dirección, las Subcomisiones de Evaluación de las Enseñanzas Universitarias, constituidas en el Consejo de Universidades, periódicamente deben evaluar el contenido científico, técnico o artístico de los Programas de doctorado de las Universidades, elevando a la Comisión Académica de dicho Consejo de Universidades sugerencias para su actualización. A tal efecto, las Comisiones de Doctorado de las distintas Universidades, anualmente, deben remitir a dichas Subcomisiones un informe cuantificado del desarrollo del Tercer Ciclo en su ámbito.

Algunas Universidades, valorando la importancia estratégica que poseen los estudios del Tercer Ciclo en la dinámica y desarrollo actual, han querido dar un paso más y evaluar experimentalmente, no solo la calidad científica del Tercer Ciclo sino también otras dimensiones de la docencia, la investigación y la gestión, tal y como se viene haciendo para las titulaciones de primer y segundo ciclo dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Desde este Plan se han estado financiando distintos proyectos encaminados a analizar y elaborar metodologías de evaluación y acreditación de la formación de postgrado.

Respecto a los Títulos Propios de Postgrado, ya se ha señalado que existe un Convenio Interuniversitario firmado en 1991, que pretende fijar criterios de homogeneidad respecto a los tipos y condiciones de tales Títulos y asegurar y defender la especificidad universitaria y la calidad de las enseñanzas que estos Títulos acreditan. Las Universidades firmantes de este Convenio manifiestan de esta forma su decisión de velar por la calidad de los estudios de postgrado o especialización conducentes a Títulos Propios de las mismas y su acuerdo de homogeneizar los tipos y condiciones de dichos Títulos.

Las Universidades han sido hasta el momento, en última instancia, las encargadas de velar por la calidad de sus Títulos Propios. La mayor parte de ellas cuentan con una normativa que regula todos los aspectos relacionados con la autorización, organización y realización de los mismos: requisitos de admisión, profesorado, evaluación convalidaciones, etc. Existen también algunas Universidades que han avanzado dentro de la lógica de los sistemas de garantía de la calidad y cuentan con sistemas propios de evaluación anual de la calidad de sus Títulos Propios, planes de mejora, o incluso con una certificación ISO de sus sistemas de formación continua.

El II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, aprobado recientemente, recoge la creación de una Red de Agencias de la Calidad Universitaria ligadas a las Comunidades Autónomas, y en el proyecto de Ley Orgánica de Universidades se contempla la creación

de una *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación* que acreditará los programas formativos, grados académicos e instituciones para garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también los Programas de doctorado y los Títulos Propios de las Universidades.

MÉXICO

Elaborado por: Dr. Óscar González Cuevas y Lic. Humberto R. Granados Benedico.

En México el sistema de educación superior se diversifica en tres subsistemas desde el punto de vista de las características de los programas: el universitario, el tecnológico y el de formación de profesores de educación básica y media, llamado de educación normal. Atendiendo al régimen de propiedad y financiamiento: el de educación pública y el de educación privada. Y, de acuerdo al nivel de los programas y los títulos que otorga: los estudios de licenciatura y los estudios de posgrado.

En México los estudios de posgrado pueden ser de Especialización, Maestría y Doctorado. Los estudios de especialización se refieren a cursos enfocados a la preparación avanzada de profesionales para la práctica de las carreras. Tienen pocos contenidos orientados a la investigación. Su duración es normalmente de un año, excepto en Medicina en la que son más largos y en la que hay un mayor número de alumnos. Los cursos de maestría tienen una duración de año y medio a dos años. Algunos están orientados a la práctica profesional y otros, a la investigación. Los primeros son de naturaleza terminal y los segundos pueden ser terminales o servir como preparación para continuar con el doctorado. En la mayoría de los cursos de maestría se exige la elaboración de una tesis de grado. Los cursos de doctorado tienen una duración nominal de tres a cuatro años después de la maestría, pero la duración real es sustancialmente mayor. Todos los programas de doctorado están orientados a la investigación aunque en la mayoría de los programas se imparten algunos cursos complementarios al trabajo de investigación de los alumnos. (González C. 2000).

En la última década (1989-1999), el posgrado creció a una tasa media anual del 10%; pasando de una matrícula de 42655 alumnos hasta 111247. El doctorado experimentó la tasa de crecimiento mayor con un 19,8 (de 1337 alumnos en el año 1989 hasta 7911 en 1999); siguiéndole en ese orden las maestrías con una tasa de 11,3 (de 26561 hasta 77279 alumnos); y las especializaciones con un 5,8 (de 14757 hasta 26057 alumnos). En 1999 correspondió a las maestrías el 69,5% de la matrícula; a las especializaciones el 23,4%; y al doctorado el 7,1%. De esta matrícula total en posgrado, 183 instituciones de educación superior de régimen público concentraron el 63,5% y 220 de régimen privado el 36,5%. Los graduados del posgrado durante 1998, ascendieron a 12467; de maestrías el 58%, especializaciones el 36%, y doctorados el 6%. (González Cuevas, 2000).

Entre los problemas del posgrado nacional se destacan la reducida matrícula, particularmente a nivel doctoral, el insuficiente financiamiento, y la débil participación científica en el contexto internacional. (Ruiz Gutiérrez 2000).

En el ámbito de la evaluación y acreditación de programas académicos, aunque existen diversas experiencias, las de mayor amplitud y consolidación son las que han venido ejecutando los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los Consejos de Acreditación y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior **CIEES** son nueve cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos de instituciones de educación superior de todo el país. Dos terceras partes de sus miembros pertenecen a instituciones de los estados y el resto al Distrito Federal. Nacieron de un acuerdo de colaboración entre las instituciones de educación superior y el gobierno federal, en el seno de la *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior* (CONPES) en 1991. Su función principal es realizar evaluación diagnóstica externa de programas académicos y de funciones, sin fines de acreditación. Esta evaluación tiene como propósito formular recomendaciones para el mejoramiento de la calidad. En sus nueve años de funcionamiento han realizado más de 1300 evaluaciones de programas académicos, la mayoría de ellos impartidos por las universidades públicas. Han comenzado a evaluar programas de posgrado y han preparado “marcos de referencia” que son más detallados que los del CONACYT. El trabajo que realizan los CIEES constituye hoy un aspecto fundamental para la modernización de la educación universitaria y sus dictámenes de evaluación aportan elementos valiosos que permiten a las IES reorientar sus actividades y llevar a cabo las reformas institucionales necesarias (ANUIES 2000, Cap. 2).

Los CIEES operan con base en 9 Comités (7 evalúan programas y proyectos en áreas de: ciencias de la salud; ciencias agropecuarias; ingeniería y tecnología; arquitectura, diseño y urbanismo; ciencias naturales y exactas; ciencias sociales y administrativas; educación y humanidades; y 2 evalúan funciones institucionales: administración y gestión institucional; y difusión y extensión de la cultura), integrados por “pares” académicos de distintas universidades, que evalúan los “componentes, los procesos y los productos” de cada programa (Gago Huguet 1995, 78-79).

Los Consejos de Acreditación de programas académicos, se han venido constituyendo en los años recientes con distintos niveles de consolidación, entre otros: el Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI); el Consejo Nacional de Acreditación para la Enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET); el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales; el Consejo Nacional de la Educación Odontológica (CONAEDO); el Consejo de Acreditación de la Contaduría y la Administración; y la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA), (ANUIES 2000, Cap. 2).

Estos Consejos son organismos independientes del gobierno y de las instituciones educativas, cuyo propósito es promover y acreditar la calidad de los programas académicos de formación de recursos humanos, aunque no existe una definición de política nacional sobre instancias acreditadoras en México (Gago Huguet 1995, 79-80; Payan 1996, 14).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT se fundó en 1970. Depende funcionalmente de la Secretaría de Educación Pública, su Director General es nombrado por el Presidente de la República y existe un Consejo de Administración presidido por el Secretario de Educación. Su objetivo principal fue el de impulsar el desarrollo científico del país. También desde un principio se estableció un programa de becas de posgrado. El CONACYT ha otorgado aproximadamente 100,000 becas en sus 30 años de creado.

El CONACYT creó en 1991 el “Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología”, con el objetivo de garantizar que los alumnos becados fueran a programas de posgrado de buena calidad, y considerando la importancia estratégica de asegurar la formación en el país de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional. Desde ese momento se ha venido desempeñando, de hecho, como instancia acreditadora en este ámbito.

El CONACYT ha establecido que el Padrón deberá identificar e integrarse por programas de posgrado nacionales, de elevada calidad académica y aquellos susceptibles de alcanzarlas, y orientados a la preparación de investigadores científicos y tecnólogos en los diversos campos del conocimiento.

Para conformar el Padrón se opera con grupos de investigadores distinguidos que establecen paradigmas, criterios y estándares en cada caso. Sus estrategias corresponden a los modelos “Sistemas de Información” (mediciones periódicas sobre indicadores previamente establecidos) y “Opinión de Expertos”. Sus resultados conducen a la acreditación periódica de programas específicos.

Existen tres Comités Académicos de Evaluación por área del conocimiento : Comité de Ciencias Biológicas, Biomédicas y Bioquímicas, Comité de Ciencias Sociales y Humanidades y el Comité de Ciencias [Exactas, Ingeniería y Tecnología](#). Los comités se renuevan permanentemente, normalmente un miembro no dura más de cuatro años.

Estas acreditaciones influyen o determinan el otorgamiento de becas para estudiar posgrados, así como el eventual financiamiento a las instituciones educativas respectivas lo cual es fundamental, en las condiciones de México, para el desarrollo exitoso de los programas. Esto condiciona la importancia de la acreditación del CONACYT. (Gago Huguet 1995, 77).

El Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del CONACYT.

A) Propósitos.

El sistema del Padrón, plantea los siguientes *objetivos*:

- ✓ Asegurar la formación en el país de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- ✓ Identificar los programas de posgrado nacionales con calidad académica y aquellos susceptibles de alcanzarlas.
- ✓ Asignar becas a los estudiantes de los programas que integran el Padrón.

B) Foco o Amplitud de la Evaluación y Acreditación.

Los *Programas de Posgrado* constituyen el objeto de evaluación esencial del Padrón.

C) Marco de Referencia. Criterios de Evaluación.

La evaluación considera las características de la institución, del campo del conocimiento, del entorno académico y socioeconómico local, regional, nacional e internacional. La aplicación de los criterios de evaluación se efectúa atendiendo a las particularidades del programa. Cada Comité de Evaluación establece un Marco de referencia.

La calidad de los programas se evalúa con base en las siguientes variables :

Criterio General:

Coherencia en el plan de estudios, el área, las líneas y los proyectos de investigación, la planta académica, la productividad científica y/o tecnológica y la infraestructura.

Criterios Específicos:

- Contexto e importancia del programa evaluado.
- Planta académica (masa crítica, con experiencia, calificada, productiva, reconocida, etc).
- Plan de estudios (debe garantizar una formación académica de alto nivel).
- Alumnos (dedicación, integración, rendimiento, eficiencia terminal, seguimiento de egresados/graduados).
- Área y líneas de investigación (líneas, grupos, proyectos, financiamiento).
- Productividad científica y/o tecnológica de la planta académica . Si es el caso, con alumnos del programa.
- Infraestructura de apoyo y física.
- Vinculación e impacto en los sectores social y productivo.
- Compromiso institucional (existencia de apoyo decidido de la institución al programa).

El Programa analizado debe cumplir todos los requisitos establecidos en el Marco de referencia para cada variable por parte de los Comités con la misma prioridad.

D) Procedimientos para la Acreditación.

A partir de la integración de los Comités de evaluación por campo del conocimiento, el proceso de acreditación para el Padrón sigue el siguiente ***procedimiento básico***:

- ❖ ***Publicación de convocatoria y recepción y análisis de solicitudes.***
- ❖ ***Asignación de árbitros externos.*** El pleno del Comité de evaluación respectivo asigna dos árbitros externos a cada solicitud de registro, los cuales podrán ser elegidos de los propuestos por la institución. Los requisitos que deben cumplir los árbitros son, preferentemente: estar adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), no tener relación académica o laboral con el programa e institución y que su especialidad sea afín a la de éste. El papel de los árbitros es fundamental para el dictamen final. La información que proporcionan es de carácter confidencial.

- ❖ **Evaluación externa.** Incluye como elemento primordial la visita in situ de los árbitros para la apreciación de los indicadores y el informe de resultados.
- ❖ **Dictamen e Informe de Evaluación.** El pleno del Comité de evaluación, con base en la información presentada por la institución, los informes de evaluación de los árbitros externos y las observaciones hechas al programa en evaluaciones anteriores dictamina el programa y elabora un informe de evaluación, el cual se envía al titular de la institución. La institución que ofrece el programa tiene derecho de réplica. En caso de que lo ejerza, el pleno del Comité la analiza y ratifica o rectifica el dictamen del programa.

Los resultados del dictamen, las categorías de los programas y el tiempo de validez que se aceptan en el Padrón se clasifican como sigue :

- ❖ **“Aprobado”.** Programa que cumple con los criterios y parámetros de evaluación establecidos por el Comité respectivo. No obstante, puede ser sujeto de recomendaciones y/o sugerencias. La vigencia de este registro es por cinco años.
- ❖ **“Condicionado con observaciones”.** Programa que cumple con la mayor parte de los criterios y parámetros de evaluación establecidos por el Comité respectivo, pero que requiere mejoras para cumplirlos todos satisfactoriamente. Este registro se otorga por tres años.
- ❖ **“Condicionado con carácter de emergente”.** Programa de reciente creación (maestría hasta tres años; doctorados hasta cinco años) que cuenta con los elementos necesarios para consolidarse en el corto plazo como un posgrado que ofrece estudios de alto nivel y que cumple con la mayor parte de los criterios y parámetros de evaluación establecidos por el Comité respectivo. Este registro se otorga por tres años.
- ❖ **“No aprobado”.** Aquel que carece del mínimo de calidad establecido.

E) Agencia Acreditadora.

El *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)* integra el “Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia”, realizando de esta forma las funciones de Agencia Acreditadora.

En el curso 1999-00 se aceptaron 406 programas y no se aceptaron 292, 151 fueron Aprobados, 202 Condicionados y 53 Emergentes, de ese total 161 de Doctorados. En el curso 1998-99 el total fue de 468 programas y en el 1997-98 de 471.

*** Fuentes principales:**

Arredondo, Victor (1993): *“Experiencias Latinoamericanas. El caso Mexicano”*, en *La Evaluación Académica: Enfoques y Experiencia, Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria de la UNESCO, Editora Hebe Vessuri, Vol. 2, Paris, 1993.*

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES): (2000) *“La Educación Superior en el Siglo XXI”*, <http://web.anuies.mx/21.html>; (1998) *“Sistemas de Evaluación y Acreditación en*

- Diversos Países del Mundo*”, Documento de Trabajo; (1997) “La Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. 26, No. 1=101, ene-mar/97; “Anuarios Estadísticos 1989 a 1999-2000”. Ciudad México.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (1992 al 2000): “Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa”, Tomo 1 (Nos. del 1 al 10), Tomo 2 (Nos. del 11 al 20), y Nos. 22, 26, 27 y 28; “Diagnósticos Transversales del Sistema de Educación Superior No. 1”, Noviembre de 1999; “Boletines Informativos No. 13 (Jul-Sept. de 1999), No. 14 (Oct-Dic. de 1999) y No. 15 (Ene-Marzo de 2000). Ciudad México.
- Congresos y Eventos (Ponencias e Intercambios) (2000): “XIV Congreso Nacional de Posgrado de México: El Posgrado en el Siglo XXI”, Ciudad México, 7 al 9 de Junio del 2000; “Encuentro de Especialistas en Educación Superior: Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir”, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM), 10 al 21 de Julio del 2000.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT): (2000) “Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología”, Página Electrónica del CONACYT.
- Gago Huguet, Antonio (2000): “Evaluación de la Educación Superior en México”, Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, CEIICH-UNAM, Julio del 2000.
- González Cuevas, Oscar M.; Ortega Salazar, Silvia B. y González Brambila, Claudia N. (2000): “La Importancia de la Formación de Doctores en México”. Página web de los CIEES <http://www.ciees.edu.mx>
- Pallán Figueroa, Carlos (2000): “Calidad, Evaluación y Acreditación en México”, *Revista Universidades*, UDUAL, No. 20, Jul-Dic/2000.
- Pérez Rocha, Manuel (2000): “Evaluación de la Universidad”, Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, CEIICH-UNAM, Julio del 2000.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2000): “Retos y Prospectivas del Posgrado Nacional. Líneas estratégicas para su Fortalecimiento y Desarrollo”, Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Posgrado de México, Ciudad México, Junio del 2000.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): (1996) “Evaluación del Posgrado de la UNAM: Biomedicina, Ciencias, Ingeniería y Química”, desarrollado por la Academia de la Investigación Científica (AIC) de México y la National Academy of Sciences de los EEUU (NAS). Ciudad México.

PERÚ

Elaborado por: Dr. Máximo Vega Centeno

1. Algunas características del sistema de postgrado

Antecedentes

Los estudios de postgrado en el Perú no constituyen una novedad. Los hubo en el pasado, si bien muy diferentes de los que se realizan hoy. Fueron establecidos en nuestras más antiguas universidades en las que, a ejemplo de las universidades españolas, se otorgaba el grado de doctor a continuación del de bachiller, y se referían a unas pocas disciplinas tradicionales, a las que fueron agregándose otras nuevas, no siempre con el mismo rigor y las mismas exigencias. Entonces no existía aún en nuestras universidades el grado de Magíster, que fue establecido en años recientes.

En los años de este siglo que precedieron a la segunda guerra mundial, a semejanza de lo que ocurría en otras universidades latinoamericanas, las universidades peruanas estuvieron sometidas a sucesivos intentos de reformas, que tenían por objeto modernizarlas en su estructura, mejorar la calidad de la enseñanza y liberarlas de la dependencia política a que estaban sometidas. Tales intentos, si bien pusieron en evidencia la naturaleza y la profundidad de los numerosos defectos y vicios que era necesario superar, no contribuyeron a resolverlos. Entre esas muchas deficiencias se señalaban entonces las que afectaban a los procedimientos que eran de estilo para el otorgamiento del grado de doctor, que no siempre era conferido con arreglo a normas que garantizaran su calidad académica.

Después de la segunda guerra mundial, el clamor por una reforma sustancial de las universidades peruanas fue haciéndose evidente. A las razones que se habían señalado hasta entonces se agregaron otras de evidente necesidad nacional. Tales razones se fundaron en las doctrinas imperantes relativas a la urgencia de superar el subdesarrollo y al reconocimiento universal de la importancia que tiene para ese fin el adelanto científico y tecnológico, materia en que las universidades, que son sus instrumentos más indispensables, se hallaban en situación de evidente atraso.

Se hicieron entonces manifiestas las urgencias de asegurar el mejor cumplimiento de sus tareas con la creación de los estudios de perfeccionamiento y, de otra parte, mediante una modificación integral del sistema de otorgamiento de los grados avanzados que garantizara, en cuanto fuera posible, la competencia profesional de los graduados y su calificación para ejercer la docencia universitaria y para realizar tareas de investigación científica.

Normatividad

Acerca de los estudios de postgrado, esta modificación tuvo lugar al amparo de sucesivas leyes universitarias a partir de 1969 en que se crean los grados académicos de bachiller y magíster y se suspende el de doctor, hasta que se apruebe una nueva reglamentación. La

vigente Ley Universitaria, la del año 1983, no solamente consolidó definitivamente esa importante transformación de las universidades sino que modificó sus estructuras en otros muchos aspectos fundamentales, particularmente en los estudios de postgrado y preferentemente en lo relativo a los grados avanzados.

Acerca de los estudios de postgrado, la Ley Universitaria vigente ha dispuesto que las universidades que cuentan con los medios adecuados tanto docentes como materiales puedan organizar los estudios para la obtención del grado de Magíster primero y luego del grado de Doctor en los dominios a su alcance. Cada uno de esos grados requiere cuatro semestres de estudios, aprobados los cuales, y presentada una tesis, podrán ser optados.

La situación de hoy en lo que respecta a los estudios de postgrado en las universidades peruanas, tanto públicas como privadas, es objeto de creciente atención. Es así como cuentan con unidades académicas encargadas de administrarlas y de una organización que debe cumplir con las exigencias prescritas por la Ley Universitaria y por sus propios estatutos. Esas unidades se denominan Escuelas de Graduados o Escuelas de Postgrado. No obstante, en algunas universidades se han restablecido dentro de las Facultades, con arreglo a antiguas costumbres, los llamados ciclos doctorales. El concepto de Escuela de Graduados ha nacido de la aspiración de que el otorgamiento de los grados académicos responda a exigencias semejantes en lo posible, para las diversas especialidades, a fin de evitar los grandes contrastes que fueron insistentemente denunciados en el pasado.

En el caso en que exista la Escuela de Graduados, el establecimiento de un nuevo grado académico de nivel superior debe tener lugar con opinión favorable de una Facultad y debe estar respaldada por uno o más departamentos comprometidos con el respectivo campo del conocimiento. Tal propuesta debe ser presentada a la Escuela de Graduados debidamente justificada, tanto por la importancia de la materia como por la enumeración circunstanciada de todos los recursos humanos y materiales que son necesarios. La propuesta, una vez sometida a consideración del Consejo Directivo de la Escuela de Graduados, debe ser elevada, con la opinión de dicho Consejo, para su aprobación por el Consejo Universitario. Las condiciones que deben cumplir los Departamentos en los que respecta al número, calidad académica de los docentes y recursos materiales de todo orden deben ser tales que sea perfectamente garantizada la alta calidad de los estudios.

Los argumentos que deben ser aportados durante el proceso tienen por objeto asegurar que los grados que se trate de instituir tengan importancia definida para el progreso del país en alguno de los dominios del conocimiento.

La Ley Universitaria peruana estipula que para tener acceso a los estudios de postgrado se necesita poseer el grado académico de bachiller, o título profesional si éste no existe en la especialidad, además de los requisitos que fijan las propias universidades. Establece, además, que los grados de Bachiller, Maestro o Magíster y Doctor son sucesivos. Que los de Maestro y Doctor requieren estudios de una duración mínima de cuatro semestres cada uno, siendo indispensable la sustentación pública y la aprobación de un trabajo de investigación original y crítico; así como el conocimiento de un idioma extranjero para la Maestría y de dos para el Doctorado.

Problemática

En el Perú existen 77 universidades, 26 de las cuales están en Lima y 51 en las provincias. De este número total 31 son nacionales o públicas y 46 son privadas; 20 universidades nacionales y 13 privadas cuentan con estudios de Maestría. En lo que respecta al grado de Doctor, 7 universidades nacionales y 6 privadas lo otorgan. A nivel nacional existen 365 programas de postgrado, en universidades públicas y privadas, 332 de Maestría y 33 de doctorado.

2. La calidad y los sistemas de evaluación

En las últimas décadas, la educación universitaria ha sufrido una serie de transformaciones debido a su expansión en número de estudiantes y universidades, a la disminución en fuentes de financiación estatal y a los desafíos provenientes del medio como son la globalización económica, el creciente rol del conocimiento y la revolución de la comunicación e información. Estos cambios han producido un desequilibrio que está haciendo tambalear la educación universitaria y frente a los cuales se requiere una adaptación, así como una redefinición de su rol en la sociedad.

Entre los problemas que se han identificado están la falta de pertinencia y la desactualización de los estudios universitarios, lo que se expresa en el deterioro de su calidad. Tünnermann (1999) atribuye la falta de calidad, entre otros factores, al incremento de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico de nivel superior, la falta de preparación y el bajo nivel académico de un alto porcentaje del personal docente, el uso de métodos de enseñanza que privilegian la transmisión de conocimientos y la acumulación de información, sobre los procesos de aprendizaje. Por último, no se perciben políticas claras por parte de los gobiernos en torno al tema de la educación superior.

El concepto de calidad en educación superior surge a partir del momento en que se percibe que esta no responde a los retos, ni se adapta a los cambios del entorno. ¿Es posible referirse a la calidad de la educación universitaria de un modo general y uniforme? Keller (1998) plantea que la calidad en la educación universitaria no es más un concepto singular, sino que tiene muchas definiciones y significados. Advierte, además, que los estándares de calidad varían de una institución a otra y de una carrera a otra. No será lo mismo mejorar la calidad en una universidad europea o norteamericana que mejorarla en un país en vías de desarrollo.

3. Los sistemas de evaluación en las universidades peruanas

La Asamblea Nacional de Rectores (ANR) es el órgano regulador de las universidades peruanas y la institución que autoriza el funcionamiento de las nuevas universidades a través del Consejo Nacional de Funcionamiento de Universidades - CONAFU. Este tiene como función la evaluación y verificación de la información presentada por la institución

para su aprobación y por ende, la licencia para su funcionamiento. Si bien la ANR debe fiscalizar a las nuevas universidades, aún no parece contar con los mecanismos eficientes que permitan regular la formación de pregrado y menos aún la formación de postgrados. Se crean unidades de postgrado para las cuales no necesariamente se cuenta con los requisitos que permitan brindar una educación superior de calidad. Muchas no tienen profesores con formación adecuada, ni bibliotecas o infraestructuras apropiadas.

Bajo este marco, la ANR viene realizando algunos esfuerzos para mejorar la calidad de las universidades existentes y de las que puedan surgir. En 1995 aprobó la creación del Sistema Nacional de Acreditación Universitaria como una entidad autónoma que de fe de la calidad de las universidades y de sus programas académicos, asimismo brinde asesoría especializada cuando estas lo soliciten. Este Consejo, a partir de los estándares internacionales y las Normas Académicas Peruanas (NAP) tipo ISO 9000, deberá desarrollar las variables, criterios, parámetros y la metodología que sirvan de guía para que cada universidad desarrolle sus propias propuestas. Este proceso debe iniciarse con la autoevaluación, seguida de la evaluación externa y la implementación de las Normas Académicas Peruanas tipo ISO 9000 y finalmente la acreditación. Lamentablemente esta iniciativa se ha quedado a nivel de proyecto.

Paralelamente a estos mecanismos, en 1998, la ANR creó el Instituto de Investigación y Fomento de la Modernización y Acreditación Integral de las Universidades Peruanas (IFOMACU), cuyo objetivo principal es impulsar y fomentar las acciones y operaciones estratégicas que conlleven al planeamiento y ejecución de la modernización y acreditación en las universidades.

Un esfuerzo importante se está realizando actualmente para la acreditación de las facultades de medicina. Ante el crecimiento explosivo de facultades de medicina, el Colegio Médico y algunas facultades solicitaron la conformación de una comisión para la acreditación de la carrera de medicina.

Se cuenta con dos experiencias que siguen el planteamiento de Keller (1998) relacionado a la colaboración entre universidades, es decir, asociar o agrupar universidad con la finalidad de compartir experiencias y recursos que beneficie y potencialice sus resultados.

- **La Asociación de Universidades Públicas (ASUP)** está integrada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, la Universidad Federico Villareal, la Universidad Nacional de Ingeniería, La Universidad Nacional Agraria y la Universidad Nacional del Callao.
- **El Consorcio de Universidades** conformado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima.

Con el objeto de potenciar los aportes que brindan a la sociedad y contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, el Consorcio ha desarrollado un sistema de Autoevaluación Institucional, adaptado a la realidad nacional (Consorcio de Universidades,

1999). Este modelo plantea ocho principios o criterios aplicados a una institución educativa. Hacemos una exposición sucinta de modelo en el último punto del presente informe.

Por considerarlo de interés para el enfoque de la calidad, ofrecemos a continuación las características principales del **Plan Estratégico Institucional 2000-2010**, subtítulo Formación Integral en Tiempos de Cambio, elaborado y puesto en práctica por la Pontificia Universidad Católica del Perú, como un instrumento que facilite la consolidación de mecanismos de control permanente de la calidad y, en general, del progresivo acercamiento al ideal universitario de excelencia académica.

La elaboración del Plan fue posible gracias a la participación y los aportes de más de 200 miembros de la comunidad universitaria, de todas las instancias académicas y administrativas de la Universidad: decanos, directores académicos, profesores, estudiantes, egresados y personal administrativo que, durante dos años y medio, se reunieron en coloquios de reflexión y crítica sobre los más diversos aspectos de la Universidad. El punto de partida fue un diagnóstico de la institución mediante un análisis de su entorno externo y del medio interno, identificándose sus fortalezas, debilidades y oportunidades y amenazas. Ello permitió identificar los componentes y características que guiarán su desarrollo en los próximos diez años.

El documento técnico del Plan detalla los plazos, los responsables y acciones para cada una de las metas y el monitoreo y la evaluación de los resultados en los años siguientes, a fin de asegurar un proceso de planeamiento continuo y flexible.

4. Un modelo de autoevaluación institucional

El año de 1996, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima, las cuatro principales universidades privadas del Perú, constituyeron el **Consortio de Universidades** con el propósito de integrar al quehacer universitario los cambios económicos, sociales y culturales que se están dando como consecuencia de los procesos de globalización y la velocidad del cambio científico y tecnológico.

Con el propósito de contribuir a la superación de la calidad de la educación superior y al proceso de evaluación institucional el Consortio ha desarrollado un sistema de Autoevaluación Institucional (Consortio de Universidad, 1999), en forma de manual que pretende guiar el proceso de autoevaluación global de las instituciones de educación superior, a nivel de Facultades, Departamentos Académicos, Intitutos, etc.

El sistema de Autoevaluación Institucional y sus instrumentos han sido aplicados, con muy pocas variaciones, en las cuatro universidades del Consortio, los resultados han sido utilizados para la toma de decisiones. Este modelo plantea los siguientes ocho principios o criterios aplicados a la institución educativa:

Universalidad La creación y aplicación del conocimiento no tiene límites geográficos, sociales, ideológicos, étnicos ni religiosos. Es la institución que tiene el

deber de crear, promover, difundir y aplicar este conocimiento con plena libertad en todo ámbito y tiempo.

- Integridad** Principio ético que alude a la preocupación permanente de una institución por cumplir de manera cabal con sus estatutos y programas de desarrollo.
- Equidad** Principio por el cual se otorga y exige a cada quien lo que corresponde.
- Eficacia** Capacidad para lograr sus metas y objetivos.
- Eficiencia** Alude a la utilización óptima de recursos humanos y materiales.
- Pertinencia** Capacidad para responder a las necesidades y demandas del medio.
- Idoneidad** Se refiere al cumplimiento de las tareas que se desprenden de su misión, propósitos y objetivos.
- Coherencia** Correspondencia entre lo que la institución o programa declara en su misión y lo que realiza.

Se plantean, asimismo, nueve factores que deben ser evaluados por cada variable. Para cada uno de estos factores se han definido los lineamientos que los describen. Los factores son: (1) el proyecto institucional, (2) programas académicos, (3) académicos, (4) estudiantes y servicios estudiantiles, (5) organización, administración y gestión, (6) recursos educacionales e infraestructura, (7) contribución intelectual y artística, (8) relaciones institucionales, imagen y comunicaciones y (9) extensión y proyección social.

Fuentes principales:

José Tola, *Algunas consideraciones acerca de los grados superiores de Magíster y Doctor*, Escuela de Graduados, PUCP, 1997.

Cecilia Thorne, *La Calidad de la Educación Universitaria y el Caso Peruano*, PUCP, 2000.

Pontificia Universidad Católica del Perú, *Plan Estratégico Institucional 2000-2010*, Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación, 2000.

Consortio de Universidades, *Autoevaluación Institucional*, Lima, 1999.

VENEZUELA

Elaborado por Dr. Neptalí Álvarez

EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO OBJETO EVALUATIVO

La Educación Superior venezolana comprende un conjunto de instituciones universitarias identificadas como: Universidades, Institutos Universitarios y Colegios Universitarios. La diferencia fundamental entre las Universidades y los Institutos Colegios Universitarios estriba en la extensión de los estudios de pregrado (5 años mínimo en el caso de las Universidades; años mínimo en el caso de los Institutos y Colegios) y la "calidad" del título otorgado: Licenciado en las Universidades y Técnico Superior Universitarios en los Institutos y Colegios. Además, las universidades desarrollan el nivel de postgrado, que en el caso de los Institutos y Colegios es todavía una actividad incipiente y sin mucho respaldo legal. Se asume también, aunque no hay estudios que lo demuestren, que la calidad institucional del sector Universidades es superior a la del sector de Institutos y Colegios, especialmente en lo que respecta al desarrollo investigativo de ambos sectores.

Número de instituciones y población estudiantil del Subsistema de Educación Superior - Año 2000.

<i>Instituciones</i>	<i>Número</i>	<i>Población</i>
Universidades	41	529306
Institutos Universitarios	88	227661
Colegios Universitarios	15	70175

<i>Total</i>	<i>144</i>	<i>827142</i>
---------------------	-------------------	----------------------

Fuente: OPSU 2000.

Numero de universidades, programas o carreras de pregrado y programas de postgrado - año 2000.

<u>Universidades No.</u>	<u>Progr. Pre</u>	<u>Progr. Post</u>	
Oficiales	21 (51%)	600 (67%)	1000 (71%)
Privadas	20 (49%)	300 (33%)	400 (39%)

<i>Total</i>	<i>41</i>	<i>900</i>	<i>1400</i>
---------------------	------------------	-------------------	--------------------

Fuente: OPSU 2000.

Este subsistema recibe, actualmente, el siguiente tratamiento evaluativo. Primero, los particulares o grupos oficiales que desean crear una universidad, deben someter su solicitud a un proceso de evaluación externa, realizado por los organismos oficiales competentes, en el caso de Venezuela sería el CNU. A través de dos dependencias de este organismo: el Secretariado Permanente y la OPSU. Esta es la fase que hemos denominado: **Evaluación de Creación**.

En esta fase las unidades de análisis, para efectos evaluativos, cubren el nivel institucional y el de programa o carrera. es decir, se puede someter a evaluación durante esta etapa la creación de una universidad y la creación o modificación de un programa o carrera. En la tabla que sigue puede apreciarse la evolución cronológica del volumen de solicitudes durante los últimos años.

Número de proyectos considerados para la evaluación de creación durante los años 1997-99.

<i>Tipo de Proyecto</i>	<i>1997-98</i>	<i>1999</i>
Universidad	5	3
Núcleos	8	6
Facultades	2	2
Carreras	24	39
Menciones	-	3
Transformación	1	-
Postgrados	100 (71%)	200 (79%)
Total	140	253

Fuente: OPSU 2000.

Algunos indicadores de la Educación Superior y de los EPG en Venezuela

A continuación, casi como un mosaico y en forma enunciativa, presentamos un conjunto de cifras referidas a estos subsectores de la educación nacional:

- El país cuenta con 1.400.000 profesionales universitarios (6% de la población total).
- La Educación Superior tiene 827.142 estudiantes en programas de pregrado.
- De este total, 529.306 estudian en universidades.
- En 1400 programas de postgrado (24% pertenecientes a la UCV) cursan 45.000 estudiantes (26% de éstos en la UCV).
- Estos programas comprenden 50% de Especializaciones, 43% de Maestrías y 7% de Doctorados.
- Siendo así, en postgrado, cursa el 8.5% de la matrícula universitaria total.
- De esta población de postgrado, el 57% estudia en universidades públicas; el 39% en privadas y el 4% en otras instituciones no universitarias.

- **En el caso de la UCV entre 1999 y 2000 egresaron 1035 Especialistas, 448 Magister y 93 Doctores**
- Los Programas de estudios de Postgrados son administrados por 40 Instituciones.
- 31 de estas participan en procesos externos de evaluación, autorización y acreditación del CNU.
- Entre 1996 y 2000 han sido ha sido aprobada por el CNU la autorización de funcionamiento, **creación** de 166 programas.
- Entre 1990 y 2000, han recibido **acreditación** por el CNU 292 programas (19%).
- En los estudios de postgrado en Venezuela participan 20.848 profesores.

LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN VENEZUELA: PROCESOS DE EVALUACIÓN – CREACIÓN – ACREDITACIÓN

Marco Normativo de los Estudios de Postgrado -EPG-

Según la Ley Orgánica de Educación (Congreso de la República de Venezuela, 1980) el Sistema Educativo Venezolano comprende niveles y modalidades. Son niveles los correspondientes de la educación: 1) Pre-escolar; 2) Básica; 3) Media , Diversificada y Profesional; y 4) Superior. La Educación Superior tendrá como bases los niveles precedentes y comprenderá la formación profesional y de Postgrado.

En el año 1983 son creadas las Normas para la Acreditación EPG (CNU 1983) en las cuales señalan los requisitos mínimos que el CNU exigirá a las instituciones, para la acreditación de los programas de posgrado de Especialización, Maestría y Doctorado sin perjuicio de otras exigencias que cada institución en uso de su autonomía, pueda establecer.

En 1993 el Consejo Nacional de Universidades resuelve crear la Política Nacional de los EPG (CNU 1993) en la cual fija los requisitos mínimos para que cualquier universidad o institución autorizada por el CNU pueda **crear un programa de posgrado**.

En 1996 el CNU emite la resolución por la cual se dicta la Normativa General de los EPG para las Universidades e institutos debidamente autorizados por él (CNU 1996).

Establece que para la **creación y funcionamiento** de programas de postgrado se requiere que la institución responsable satisfaga los requisitos que a continuación se especifican:

- a) Disponer de personal de planta suficiente y con la formación adecuada para garantizar la totalidad de las actividades que contempla el programa.
- b) Definir proyectos investigación vinculados específicamente con el programa de postgrado de que se trate.
- c) Contar con la infraestructura académica (bibliotecas, laboratorios y redes de información) administrativa y material que garantice el funcionamiento del programa.
- d) Contar con la planta física adecuada.
- e) Presentar un proyecto que contenga: el perfil del egresado, justificación del programa, los objetivos, los planes de estudio indicando los créditos correspondientes; los requisitos de ingreso, permanencia y egreso.

Las solicitudes de creación de programas de postgrado conducente a grados académicos, deben ser aprobadas por el Consejo Universitario respectivo o su equivalente y por el Consejo Nacional de Universidades, ante el cual debe verificarse el cumplimiento de los requisitos señalados en el presente artículo.

Igualmente establece (CNU 1996) para la **acreditación** de los postgrados lo siguiente:

Es **obligatoria la acreditación de todos los programas de postgrados ante el CNU**. Para ello, posterior a la autorización de funcionamiento del programa, las solicitudes de acreditación deben ser presentadas por la Institución en un lapsa máximo de tres años y ser aprobadas por el CNU una vez cumplidos los requisitos sobre acreditación y previo estudio e informe del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado- CCNPG-.

Las solicitudes de acreditación, deberán cumplir por ante el CNU con las Normas dictadas al efecto y, asimismo deberán contar con un informe técnico favorable del CCNPG.

La validez de la acreditación tendrá un lapso definido, de acuerdo con el proceso de evaluación del programa correspondiente y formará parte de la resolución que al respecto apruebe el CNU.

La normativa general de los EPG (CNU, 1996) establece que el desarrollo de los estudios de Postgrado es competencia exclusiva de las Universidades y de los Institutos debidamente autorizado por el CNU.

Clasificación de los Estudios de Postgrado: De acuerdo con su propósito específico, los estudios de postgrado se clasifican en:

1. Estudios conducentes a grado académico: Especialización; Maestría; Doctorado.

2. Estudios no conducentes a grado académico: Ampliación; Actualización; Perfeccionamiento profesional; Programas Post-Doctorales.

Quienes completen satisfactoriamente programas de estudios no conducentes a grado académico podrán recibir la certificación correspondiente y obtener créditos por asignaturas u otras modalidades curriculares de cursos de postgrado, según las normas que a tal efecto establezcan las instituciones involucradas.

Las actividades postdoctorales solo podrán ser desarrolladas en continuidad a programas doctorales acreditados por el CNU, por aquellos profesionales con el grado de doctor y en instituciones debidamente autorizadas. Una vez completadas por el interesado este hará acreedor a la certificación correspondiente.

Estudios de Especialización Profesional:

Comprenderán un conjunto de asignaturas y otras actividades organizadas en un área específica, destinadas a proporcionar los conocimientos y el adiestramiento necesario para la formación de expertos de elevada competencia profesional. **Conducen al Grado de Especialista** y se exigirá un número mínimo de 24 créditos en asignaturas u otras

actividades de postgrado y la elaboración de un trabajo especial de grado. **Plazo máximo: 4 años, contados a partir del inicio de los estudios.**

Estudios de Maestría:

Comprenderán un conjunto de asignaturas y otras actividades organizadas en un área específica de conocimiento, destinadas al análisis profundo y sistematizado de la misma y a la formación metodológica para la investigación **Conducen al Grado de Magister**, para lo cual se exigirá un número mínimo de 24 créditos y de un trabajo de grado. Será un estudio demostrativo de dominio de métodos de investigación del área. **Plazo máximo: 4 años, contados a partir del inicio de los estudios**

Estudios de Doctorado:

Tienen por finalidad la capacitación para la realización de trabajos de investigación originales, que constituyan aportes significativos al acervo del conocimiento en un área específica del saber. **Conducen al Grado de Doctor**. El Grado de Doctor será otorgado por las universidades y por aquellas instituciones debidamente autorizadas por el CNU. Se exigirá como mínimo 45 créditos y demostrar conocimiento instrumental de otro idioma aparte del castellano. **Plazo máximo: establecido por la institución.**

Régimen Académico de los EPG. Los estudios de postgrado se regirán por el sistema de unidades – Créditos, y prelación de asignaturas u otras modalidades curriculares según lo establezca el plan de estudio respectivo, de conformidad con la normativa vigente en cada institución.

Un crédito en una asignatura equivale a una hora semanal de clase teórica o seminario; o a dos horas de clases práctica o de laboratorio, durante un período de dieciséis semanas. Los créditos correspondiente a otro tipo de actividad serán determinados en cada caso y aprobados por el organismo correspondiente.

Cada institución por intermedio del organismo de coordinación de postgrado, fijará las normas de rendimiento académico mínimo para la permanencia de los cursantes y los lapsos para la obtención del grado correspondiente, para lo cual el aspirante deberá haber aprobado la totalidad de los créditos y demás requisitos exigidos por el programa respectivo. Por lo menos el 50% de dichos créditos deberá ser cursados en programas de la institución que otorgue el grado.

Niveles de la Estructura Académico-Administrativa de los EPG. La comunidad universitaria nacional de postgrado esta compuesta por un conjunto (no sistémico) de órganos académicos – administrativos según ámbitos de distribución espacial.

Nacional

- Consejo Nacional de Universidades -CNU-; Secretaría Permanente y Oficina de Planificación del Sector Universitario -OPSU-.
- Núcleo de Vicerrectores Académicos -NVRAC-.
- Consejo Consultivo Nacional de Postgrado -CCNPG-
- Núcleo de Autoridades de Postgrado -NAP- de las instituciones con EPG.

Institucional

- Universidades e Instituciones debidamente autorizados por CNU.
- Consejos Universitarios -CU- o equivalentes.
- Consejos y/o Coordinaciones -Autoridades de PG-
- Consejos de Facultades o de organismos académicos autorizados.

Programa o Curso

- Unidad responsable de ejecución de EPG (Comité Académico).

Antecedentes de Evaluación - Creación -Acreditación

Requisitos para solicitar autorización de funcionamiento- creación.

Los programas de postgrado **conducentes a título** aprobados por los Consejos Universitarios o su equivalente después del 9 de octubre de 1996 deberán solicitar al CNU (Secretaría Permanente) autorización para su creación y funcionamiento y presentar la documentación relativa a:

- Personal suficiente con formación adecuada.
- Líneas de investigación vinculadas al programa.
- Infraestructura académica, administrativa y material.
- Planta física adecuada.
- Proyecto: perfil, justificación, objetivos, plan de estudios, créditos, requisitos (ingreso, permanencia y egreso).

Las solicitudes de autorización para funcionamiento de los nuevos programas o de creación de programas deben ser aprobadas por el Consejo Universitario y por el CNU.

En base a informe de CCNPG, contenido de resultados y recomendaciones, el CNU informa al Rector su aprobación y publica en Gaceta Oficial.

Sistema de Acreditación de EPG conducentes a grado (3)

• **CONCEPTO:** Proceso por el cual se reconoce que un programa satisface un conjunto de patrones de calidad previamente acordados. Es parte de un proceso de evaluación institucional y se ejecuta posterior a la autorización.

• **CARACTERÍSTICAS:** 1) Público; 2) De mínimos; 3) Institucional; 4) Amplio y flexible; 5) Integrador; 6) Orientador de mejoramiento.

• **CRITERIOS:** 1) Pertinencia social; 2) Satisfacción de demanda; 3) Marco normativo institucional; 4) Convenios; 5) Plan de estudios y perfil; 6) Productividad; 7) Experiencia; 8) Financiamiento; 9) Recursos Humanos; 10) Planta física; 11) Dotación; 12) Recursos de formación.

• **INSTRUMENTOS - FORMULARIOS:** A (Datos generales); B (Contexto institucional); C (Descripción del programa); D (Datos académicos del personal docente).

Resultados de procesos de autorización y de acreditación

Fuente: CNU- CCNPG, 2001

Programas de EPG aprobados por CNU entre 1990 y 2000 de Universidades e Instituciones Autorizadas

Universidades e Instituciones	Especializaciones		Maestrías		Doctorados		Totales	
	AU	AC	AU	AC	AU	AC	AU	AC
5 U. Públicas Autónomas	35	69	25	107	14	22	74	198
9 U. Públicas Experiment.	18	23	13	29	2	6	33	58

Fuentes principales:

Congreso de Venezuela: **Ley Orgánica de Educación**. Caracas, 1980.

Consejo Nacional de Universidades: **Normas para la acreditación de los estudios para graduados**. Caracas: Gaceta Oficial Num. 32.832 (14-10-1983).

_____ : **Criterios de Evaluación y Procedimientos para la acreditación de los programas de postgrado**. Caracas, 1986.

_____ : **Resolución sobre Política Nacional de Postgrado**. Caracas: Gaceta Oficial Num. 35.210 (13- 05- 1993).

_____ : **Normativa General de los EPG para las universidades en institutos debidamente autorizados por CNU**. Caracas: Gaceta Oficial Num. 36.061 (09-10 1996).

NAP- CCNPG: **Postgrado al día Boletín Semestral**. Caracas: 1er semestre de 1998.

OPSU: **Sistema de Evaluación y Acreditación –SEA- de las Universidades Nacionales**. Caracas, noviembre 2000.

Modelo de Evaluación Académica: EPG Venezuela
Ejes De Clasificación*

<p>PROPÓSITOS del sistema o proceso de evaluación</p>	<p>A) Perfeccionamiento la evaluación, creación y acreditación de los EPG son procesos sucesivos y sistemáticos para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los problemas.</p>	<p>B) Garantía pública para “atenuar” la proliferación de programas y cursos que no satisfacen los requerimientos mínimos establecidos en la normativa vigente.</p>	<p>C) Homologar los indicadores de cada uno de los grados y perfiles académicos de ingreso y de egreso de programas y cursos y el acceso a recursos.</p>
<p>FOCO/AMPLITUD objetos de evaluación</p>	<p>A) Institución integral: Programas o cursos y procesos a nivel de cada institución de educación superior.</p>	<p>B) Unidades integralmente (todos los aspectos de programa o curso) parcialmente (actividades de docencia, investigación y extensión).</p>	<p>C) Estándares de grados- títulos, cursos, programas académicos y de recursos humanos participantes (estudiantes, profesores, tutores, asesores, etc.)</p>
<p>MARCO DE REFERENCIA bases o sustento de la evaluación</p>	<p>A) Intenciones Declaradas: (nacionales; institucionales y de programas o cursos) para EPG: - Lineamientos de política - Normativa general. - Reglamentos, normas y pautas.</p>	<p>B) Opiniones de los Pares: en comisión de evaluación o auditoría.</p>	<p>C) Normas criterios, indicadores, instrumentos y procedimientos (desempeño y resultados a alcanzar: productos y/o efectos); Comparaciones (indicadores de desempeño, resultados alcanzados = productos y/o efectos).</p>
<p>PROCEDIMIENTOS modos principales del sistema o proceso de evaluación</p>	<p>A) Autoevaluación. En cada institución, programa y/o curso.</p>	<p>B) Evaluación Externa en instancias académicas-administrativas diversas (Consejos, decanatos, Coordinaciones generales, comités</p>	<p>C) Evaluadores-Audidores Externos criterios, indicadores, escalas comparativas, consultas, visitas, informe, publicación en Gaceta Oficial.</p>

		de áreas o disciplinas.	
ENTIDAD ACREDITADORA la que certifica y valida los resultados	A) Universidades e Instituciones autorizadas (comité académico hasta consejo universitario o equivalente).	B) Instituciones no académicas Patrocinadas por el Estado y/o por sectores privados.	C) Estado, Gobierno: El Consejo Nacional de Universidades en base a informe del CCNPG

* Adaptado de Herbert R. Kells (1997)

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO (AUIP)

Elaborado por: Dr. Julio Castro Lamas y Dr. Osvaldo Balmaseda Neyra

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado -AUIP- es un organismo internacional no gubernamental reconocido por la UNESCO en 1991, dedicado al fomento de los estudios de postgrado y doctorado en Iberoamérica. Comenzó su trabajo como Universidad Iberoamericana de Postgrado en 1985 por iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (1).

La AUIP está integrada hoy por más de ciento veinte prestigiosas instituciones de educación superior de España, Portugal, América Latina y el Caribe.

La AUIP se propone como objetivo general contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

Para lograrlo, entre otros objetivos, la AUIP se ha propuesto contribuir a garantizar el nivel óptimo de calidad académica mediante evaluaciones periódicas y sistemáticas de los programas.

Las actividades más importantes de la AUIP están estructuradas en programas. El primero de éstos es el de **Calidad de la Formación Avanzada** el cual ha contribuido a elevar la calidad académica de la oferta de Postgrado y Doctorado en todas las instituciones asociadas al sistema, fomentado las autoevaluaciones y facilitado la realización de evaluaciones externas periódicas (2).

Uno de los propósitos básicos de la AUIP es el de establecer un sello de identidad en los estudios de postgrado. Entre las condiciones para lograrlo se encuentran el unificar las denominaciones de las diferentes acciones formativas, definir los requisitos académicos mínimos para cada una y garantizar la calidad de las mismas.

Los principales documentos de la AUIP definen el Postgrado como 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 (5,6).

Respecto a los programas de formación, la AUIP describe los de Especialización, Maestría y Doctorado.

Programa de Especialización

Brinda conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades que permiten alcanzar alta competencia profesional. Este nivel exige que el cuerpo docente se mantenga activamente involucrado en la investigación y en el ejercicio

profesional y que los alumnos tengan, a su disposición, la infraestructura de apoyo adecuada para su formación.

En algunos países e instituciones, existen programas de especialización que son denominados maestrías profesionales. En determinados campos del conocimiento existen segundas especializaciones que normalmente exigen la culminación de una primera. Los programas de especialización tienen una duración mínima de un año.

Programa de Maestría

Brinda conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional de carácter interdisciplinario.

En este nivel se exige que el estudiante reciba un entrenamiento básico en investigación. Incluye programas llamados indistintamente de Maestría, Master o Magíster, con una duración mínima de un año y el requisito de un número determinado de cursos, créditos u horas de clase, una tesis, una tesina, una disertación, un trabajo final o un examen general de conocimientos y de competencia, como requisito de titulación.

Programa de doctorado

Brinda preparación para la investigación original que genera aportes significativos al acervo de conocimientos en un área específica, en un período no inferior a tres años.

Para optar al título en este nivel, normalmente se exige:

- ◆ **aprobar un mínimo establecido de actividades académicas**
- ◆ **demostrar haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento.**
- ◆ **Presentar un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, tecnológico, académico o artístico, de acuerdo con la naturaleza del programa (Tesis o Disertación Doctoral).**

Una línea fundamental de la AUIP desde sus inicios ha sido el fomento de la calidad de los postgrados y para ello se ha basado en su programa Calidad de la Formación Avanzada. En el Plan de Acción correspondiente al bienio 2000-01 (2) se plantean, como objetivos fundamentales, el fortalecimiento y la consolidación de una cultura de “calidad” y contribuir al reconocimiento internacional de la oferta iberoamericana de postgrados y doctorados; para ello se ha planteado un conjunto de acciones con sus miembros :

- **Realizar misiones técnicas de asesoría y consultoría internacional para la administración, gestión y puesta en marcha de procesos de autoestudio y de evaluación externa de los postgrados y doctorados.**

- Convocar por primera vez el Premio Bienal AUIP a la calidad de los postgrados y doctorados.
- Estudiar las tendencias en la evaluación y acreditación de postgrados y doctorados en Iberoamérica y el mundo.

El Premio de la Calidad constituye un nuevo paso respecto al fomento de la calidad del postgrado. La AUIP ha propiciado el envío de misiones de evaluación externa y acreditación internacional de programas de postgrado desde inicios de los 90. Estas convocatorias no han tenido una adecuada demanda, por lo que la instauración del Premio pretende lograr el impulso de la calidad desde otro enfoque, sin eliminar el primer tipo de acción.

El principal documento de la AUIP para la evaluación de postgrados lo constituye la “Guía de Autoevaluación”, surgida como recomendación de una reunión técnica de la AUIP sobre evaluación y acreditación de postgrados, en junio de 1989. La primera edición se realizó en 1991 y la tercera y última en 1999. Esta guía ha sido utilizada por las universidades miembros como documento principal para sus procesos de autoevaluación de postgrados y las experiencias acumuladas se han reflejado en las sucesivas ediciones. Además de guía para la autoevaluación, en ella se ofrecen un conjunto de recomendaciones para implementar los procesos de evaluación externa y acreditación (3,4,5).

Otros documentos elaborados por la AUIP vinculados a la gestión de la calidad del postgrado han sido “Evaluación Externa y acreditación internacional de programas de postgrado y doctorado” (6) en 1997, el cual brinda un enfoque más amplio de los conceptos establecidos en la Guía de Autoevaluación con un enfoque dirigido a la evaluación externa y la acreditación. También en 1997 sale a la luz el documento “Evaluación de programas de doctorado cooperativo” (7) como resultado de una reunión técnica sobre el tema. Este informe brinda el marco de referencia para el establecimiento de programas de doctorado entre miembros de la AUIP. En 1999 se publican las “Pautas y lineamientos generales para la homologación académica de estudios y títulos de postgrado” (8) referidos también al patrón de calidad mínimo necesario para el establecimiento de la homologación de estudios y títulos.

El enfoque de la AUIP respecto a la calidad de los postgrados es el de mejoramiento continuo de los mismos y va más allá de la valoración de la calidad de los programas para establecer un sistema de mejora continua.

Elementos del sistema de gestión de la calidad son el incremento de la motivación, mediante seminarios y encuentros. La formación y la capacitación mediante diversas acciones. La asistencia técnica para la organización y evaluación de programas. La difusión de los documentos y de los resultados de los procesos de evaluación, premios de la calidad, etc. La autoevaluación de los programas constituye el elemento de mayor prioridad dentro del sistema de gestión de calidad propuesto.

La tercera edición de la Guía de Autoevaluación (5) referente para la AUIP declara como :

A) Propósitos

A partir del concepto de mejora continua de la calidad.

- **Ofrecer una base conceptual mínima** que oriente los procesos de evaluación y acreditación.
- **Identificar variables del objeto de evaluación**, definir indicadores y precisar criterios mínimos de evaluación.
- **Presentar una guía metodológica** para la autoevaluación institucional de programas de postgrado.

No obstante, en su fundamentación conceptual, la Guía de Autoevaluación sugiere interpretar los procesos de evaluación en su sentido amplio como el proceso que se ejecuta para:

Validar y hacer explícitos unos valores.
Examinar planes, acciones y logros.
Comprobar e interpretar los logros de un programa.
Mejorar un programa o un curso de acción.

Por otra parte, también especifica que la autoevaluación persigue los siguientes propósitos:

1. **Identificar los problemas, dificultades, aciertos y logros** de un programa. En síntesis, detectar sus fortalezas y debilidades y
2. **Proponer correctivos y comprometerse en la revisión y ajuste** para garantizar un proceso permanente de mejoramiento cualitativo del programa

Define la acreditación como el proceso para certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad, así como para asesorar y apoyar académicamente para avanzar progresivamente hacia el logro de los requerimientos mínimos, ofrecer información a los usuarios potenciales y propiciar el mejoramiento cualitativo.

B) Foco o amplitud

Aunque declara que los propósitos abarcan la institución y los programas, metodológicamente la Guía de Autoevaluación sólo se refiere a los programas de postgrado: especializaciones, maestrías y doctorados.

La acreditación es voluntaria.

C) Marco de referencia. Criterios de Evaluación

En sus Pautas y Lineamientos Generales para la evaluación externa y acreditación internacional de programas de postgrado y doctorado, la AUIP declara que entre sus propósitos se encuentra la definición de:

- a) Los elementos que deberían tenerse en cuenta para la evaluación externa de un programa de postgrado o de doctorado.
- b) Los parámetros y criterios de calidad para la evaluación.
- c) Los indicadores de calidad para cada uno de los elementos del programa.

Se establecen criterios para definir los diferentes niveles del postgrado, así como variables (8 en total: alumnos, egresados, profesores, currículo, administración, entorno institucional, impacto social y evaluación), indicadores, aspectos y elementos que deben tenerse en cuenta en los procesos de autoevaluación y de evaluación externa. Se caracteriza el objeto de evaluación y se establecen parámetros de calidad. Se definen las variables. En las Pautas y Lineamientos se especifican estándares de desempeño que deben cumplirse por variables (incrementando dos: el plan de desarrollo y la investigación).

El mejoramiento de la calidad se entiende como un proceso permanente de búsqueda de la excelencia.

Referida a un programa educativo y particularmente a un programa de postgrado, la excelencia hace relación a la más alta calidad de sus alumnos y profesores y a la pertinencia de los planes de formación y sistemas de apoyo académico y administrativo.

Para efectos de la Guía de Evaluación, en un programa de postgrado se pueden identificar ocho variables que pueden ser objeto de evaluación:

1. Los alumnos **Constituyen el insumo fundamental de un programa de postgrado a partir del cual se desarrolla el proceso de formación. En consecuencia, la calidad de los procesos de selección y admisión permitirán contar con alumnos que posean los niveles de formación y experiencia requeridos por el programa. La institución de procedencia, los resultados académicos en el pregrado, su experiencia y dedicación al programa, serán elementos determinantes de la calidad de su formación.**

2 Los egresados **El perfil previsto y el logrado por el egresado, su permanencia y desempeño en el programa, constituyen elementos de juicio para evaluar los resultados del programa.**

3 Los profesores **La cualificación académica y la producción intelectual del profesorado explican buena parte del éxito o fracaso de un programa de formación avanzada (Levinson-Rose, 1981; Seldin, 1984; Wilson, 1986; Eble, 1988). Incidirán, también, en la calidad del programa, el proceso de selección, la experiencia profesional y docente, el nivel en el escalafón o en la categoría docente de la institución, la dedicación en tiempo al programa y las responsabilidades académicas con el programa.**

4 El currículo **Referido al plan de estudios, incluye la fundamentación filosófica y teórica, sus propósitos y objetivos, los contenidos y su organización, las estrategias metodológicas previstas y las que realmente se aplican, la investigación como parte fundamental del postgrado, la evaluación y los recursos que la ejecución de la oferta curricular requiere.**

5 La administración **Referida a los procesos de dirección y gestión del programa incluye, como objeto de evaluación, la estructura organizativa del programa, los procesos de gestión académica, administrativa y financiera y los recursos requeridos para su desarrollo.**

Entre estos últimos, los de información y documentación, los laboratorios y el fácil acceso a equipos de cómputo, son indicadores normalmente relacionados con la excelencia académica, como parte esencial del “clima” organizacional de una institución educativa (Sturmer, 1972; Dressel, 1976)

6 El entorno institucional **El prestigio de la institución que ofrece el programa de postgrado incide en su calidad académica. Por esta razón, otra variable que se constituye en el objeto de evaluación de un programa de postgrado es el entorno institucional. Se incluyen elementos tales como la direccionalidad, el ámbito de influencia, el desarrollo institucional y las relaciones que el programa mantiene con organismos nacionales e internacionales.**

7 El impacto social **Entendido como los aportes que el programa hace al desarrollo científico, tecnológico, económico, social y cultural de su entorno.**

8 La evaluación **La evaluación, considerada fundamental respecto al programa y a la institución, se asume como el proceso que da cuenta del estado de desarrollo del objeto de evaluación, de sus aciertos, carencias y deficiencias. Se asume también como base para formular propuestas de intervención que permitan mejorar la calidad de sus componentes. Los procesos permanentes de evaluación permiten el mantenimiento e incremento de los niveles de calidad de un programa.**

D) Procedimientos para la acreditación

Se establece la evaluación por pares y la publicación de los resultados del proceso.

Se sugiere una estrategia metodológica para organizar y desarrollar el proceso de autoevaluación, así como el procedimiento para la evaluación externa por la organización.

Se sugiere una ponderación de las variables, así como una guía para la realización del proceso en la que se operacionalizan los parámetros de desempeño deseados para un programa de calidad. Se establecen puntuaciones para la certificación de los programas en Bueno (60 - 74), Muy Bueno (75 - 89) y Excelente (90 - 100).

Fuentes principales:

1. Asociación Universitaria de Postgrado (1997). Estatutos. Ediciones AUIP, Salamanca.

2. _____ (1999). Plan de acción 2000 - 2001. Asamblea General del Consejo Superior. Santiago de Compostela. España. Ediciones AUIP, Salamanca.
3. Víctor Cruz Cardona. (1991). Guía de Autoevaluación. Universidad Iberoamericana de Postgrado. Ediciones UIP, Salamanca.
4. _____. (1995). Guía de Autoevaluación. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Segunda Edición. Ediciones AUIP, Salamanca.
5. _____. AUIP (1999). Guía de Autoevaluación. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Tercera Edición. Ediciones AUIP, Salamanca.
6. Asociación Universitaria de Postgrado (1997). Evaluación externa y acreditación internacional de programas de postgrado y doctorado. Ediciones AUIP, Salamanca.
7. Asociación Universitaria de Postgrado (1997). Evaluación de programas de doctorado cooperativo. Ediciones AUIP, Salamanca.
8. _____ (1999). Pautas y lineamientos generales para la homologación académica de estudios y títulos de postgrado. Ediciones AUIP, Salamanca.