

## PROPUESTA PARA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSTGRADO EN IBEROAMERICA

Por Luis Felipe Abreu Hernández<sup>1</sup>

*...”Pienso que es bueno considerar lo inútil, e incluso lo perjudicial que puede ser la exactitud en áreas cercanas a la física. Solo vinculemos dos o tres átomos físicos, y su conducta devendrá tan compleja que se ubicará más allá del rango de la exactitud. Entonces se nos hará evidente cuan supremamente irracional, es proclamar que por medio de la medición precisa y el tratamiento matemático, i.e. por la exactitud física, se puede obtener un conocimiento vital y un dominio sobre objetos tales como los organismos vivos y el cuerpo social<sup>2</sup>”...*

**Michael Polanyi:** The value of the inexact (1936)

### INTRODUCCIÓN

Se propone un nuevo enfoque sobre la evaluación de la calidad y el futuro del postgrado en Iberoamérica. Reconoce que en el mundo posmoderno y en la denominada sociedad del conocimiento la calidad del postgrado ya no puede capturarse plenamente con una lista de cotejo que contempla indicadores fijos primordialmente de carácter estructural. En el momento actual se requiere diseñar instrumentos de segunda generación orientados a visualizar la complejidad del postgrado, como protagonista central de los procesos de innovación social. La nueva calidad es reflexiva, y tiene un carácter argumentativo por lo que implica construir diálogos internos y externos, visualizar nuevas conexiones y desplegar la creatividad colectiva. El nuevo postgrado debe responder simultáneamente a los retos globales y locales. Demanda liderazgos renovados y colaborativos, pero también una alta dosis de creatividad y la capacidad de ir más allá de lo obvio. En los países menos desarrollados, el postgrado debe desarrollar y educar interlocutores externos y a contribuir a modificar las agendas del debate nacional. El postgrado actual debe contribuir a modificar eficazmente su entorno, ya no basta con la simple producción de egresados. Hoy no podemos limitarnos a ser

---

<sup>1</sup> Profesor Titular de la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: [lfah@unam.mx](mailto:lfah@unam.mx)

<sup>2</sup> Traducción del autor.

una colección de cursos avanzados y algunas investigaciones, sino debemos mirarnos como un centro intelectual para el cambio cognitivo y social.

Las condiciones actuales retan con múltiples exigencias al postgrado, debemos ser un “think tank”, un espacio reflexivo, un centro de investigaciones con metas coherentes y articuladas, un polo de desarrollo intelectual generador de nuevas prácticas, un foco de innovación social y económica, un centro educativo, un centro de innovación y un nodo de la red social para el manejo del conocimiento avanzado. Todas estas actividades están interconectadas y no pueden florecer unas al margen de otras. Existen ejemplos vivos de ello, por sólo mencionar uno me refiero a la Fundación Osvaldo Cruz (Fiocruz) y a su impacto para la salud en Brasil, pero al mismo tiempo esa diversidad de funciones le otorga a Fiocruz su valor global y el reconocimiento internacional.

Las nuevas exigencias retan a todas las instituciones: ricas y pobres, grandes y pequeñas. Exigen desarrollar un nuevo lenguaje y realizar reflexiones múltiples para desplegar la visión del nuevo postgrado que demanda Iberoamérica. Para ello es necesario fortalecer la colaboración nacional e internacional, organizar el trabajo en redes y desplegar el apoyo mutuo. La realidad es múltiple y los problemas aceptan variadas soluciones y diferentes abordajes, y cualquier solución es una respuesta que necesariamente debe articular lo global y lo local. Ya no es posible limitar al postgrado a transitar por vías únicas estandarizadas para todos e independientes del contexto, es preciso respetar la diversidad creadora. Por ello, la nueva evaluación es dialógica y argumentativa y debe entender las razones del evaluado, para apoyarlo en el encadenamiento de propósitos, medios y resultados. Los evaluadores tienen que desarrollar, un diálogo positivo para apreciar (tratar con aprecio) a los evaluados y sus logros y ayudarles a ir más allá, para contemplar nuevas opciones, a la vez que refuerzan la capacidad creativa y de autorregulación de cada programa.

El nuevo modelo de evaluación avanzada, representa un cambio filosófico y conceptual e implicará nuevos desafíos para evaluadores y evaluados e ir encontrando respuestas y obteniendo el apoyo de la creatividad colectiva.

Hay una preocupación legítima sobre los postgrados más pequeños y con menos recursos porque cabría la posibilidad de que fuesen rebasados por las nuevas exigencias. No obstante, se debe señalar que el problema no es sólo de tamaño o de abundancia de recursos, sino ante todo de orientarse correctamente y enfocarse en la dirección correcta, utilizando los recursos disponibles y teniendo la capacidad de articularse simultáneamente con el entorno y el conocimiento de frontera.

Es válido retomar al respecto a las ideas de Ignacio Ellacuría (1999) quien, desde San Salvador en 1975, inició un debate pionero sobre la posibilidad de crear una universidad distinta. El centro de su reflexión era la Universidad Centroamericana: “José Simeón Cañas” (UCA) del Salvador. Ellacuría postuló que

la universidad debe tener una acción liberadora y un fuerte compromiso social, jugando un papel cultural, por cuanto cultiva y transforma a la realidad, pero como la universidad se confronta con problemas complejos, requiere que sus respuestas se sustenten en la debida investigación y en el conocimiento técnico. En suma, la universidad no puede cumplir su misión social sin el saber de vanguardia. A la vuelta de los años, la UCA San Salvador ha logrado construir postgrados bien enfocados que cumplen una misión social y están articulados con el saber internacional y el entorno, los cuales contribuyen al desarrollo de San Salvador. Destacan en ellos la coherencia intelectual, la misión y los propósitos del postgrado y el sentido de comunidad y pertenencia de sus miembros. Ello prueba como una universidad y sus postgrados, pueden desarrollarse en medio de condiciones adversas y sin grandes recursos. Sin duda hay otros ejemplos relevantes en el contexto latinoamericano. Este ejemplo es una muestra de la posibilidad de construir y desarrollar postgrados eficaces incluso en condiciones desfavorables. Ello exige claridad de ideas, preparación de frontera y la voluntad de asumir compromisos con la mejora continua de la calidad, sin perder de vista el papel de la universidad como motor de la innovación social y elemento liberador. Las ideas de Ellacuría se adelantaron a su tiempo y nos retan a seguir avanzando en la construcción de universidades socialmente comprometidas y responsables en entornos adversos.

Espero que este modelo contribuya al debate de los nuevos enfoques del postgrado y favorezca vislumbrar nuevos caminos en ambos lados del Atlántico y promueva una mejora de la calidad del postgrado en las más diversas condiciones materiales y culturales. Si tan sólo se logra contribuir al debate y a visualizar nuevos senderos para el desarrollo del postgrado, se habrá cumplido con la misión de catalizar procesos de mejora continua del postgrado para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

## **PROPÓSITO GENERAL Y METAS**

### **Propósito general**

Desarrollar la capacidad de los programas de postgrado para que puedan generar procesos reflexivos de mejora continua de la calidad, articulados tanto con la sociedad del conocimiento, cuanto con las necesidades locales, desarrollando procesos de gestión del conocimiento y de innovación social, sustentados en el trabajo colaborativo, la creación de redes de conocimiento y la cooperación con actores externos, a fin de constituirse en una organización que adquiere nuevas capacidades intelectivas de valor internacional y regional.

## Metas

- i. Constituirse en una guía metodológica para el desarrollo de la segunda generación de sistemas de evaluación de la calidad del postgrado en Iberoamérica, orientando la reflexión hacia procesos de mejora continua de la calidad, congruentes con la sociedad del conocimiento y el nuevo valor del saber para el desarrollo económico, social y cultural de los países.
- ii. Promover el tránsito desde los sistemas de verificación de mínimos, hacia una nueva cultura de la calidad abierta y dinámica, que se construye mediante el diálogo, la inventiva, capaz de contender con los retos emergentes de manera exitosa, mediante un proceso de mejora continua de la calidad.
- iii. Contribuir a que los postgrados de Iberoamérica se incorporen a la frontera del debate sobre el futuro del postgrado en un contexto global, y sean capaces de responder mejor a las necesidades de sus países, desarrollando un compromiso continuado con la generación, distribución y utilización del mejor conocimiento disponible.
- iv. Generar una visión de la calidad positiva, que no se limite a la detección de déficits, sino se enfoque en la creación y mejora continua de las capacidades organizacionales y personales, en un ambiente de diálogo constructivo y de servicio social, reconociendo la capacidad de innovación de los postgrados para trascender sus limitaciones y obtener resultados de alto nivel.
- v. Instrumentar que los actores del postgrado desarrollen una cultura de la calidad dinámica, mediante procesos de creación colectiva, utilizando para ello el diálogo, la construcción de significados y la visualización de oportunidades y el desarrollo de narraciones poderosas que permitan alinear acciones, para dar respuestas a las fronteras: del conocimiento a los procesos formativos y a las necesidades sociales, mediante una gestión académica de corte estratégico.
- vi. Desarrollar una evaluación para el perfeccionamiento (Stufflebean y Shinkfield, 1987) que permita apreciar de manera dinámica: contextos, estructuras, procesos y resultados de cada postgrado, mejorando su articulación interna y su influencia sobre el mundo exterior.
- vii. Desplegar procesos de autoevaluación sistemáticos que visualicen dimensiones, categorías e indicadores: básicos, estratégicos y dialógicos para identificar oportunidades de mejora.

- viii. Apoyar a los evaluadores externos en la construcción de un diálogo con los evaluados, para apreciar sus fortalezas y debilidades, respaldándolos en la búsqueda de opciones novedosas, en el mejor uso de los recursos y en la obtención de mejores resultados.
- ix. Motivar a las Instituciones asociadas al sistema AUIP para generar procesos de reflexión, análisis, intercambio académico y colaboración en los procesos de mejora continua de la calidad y en el desarrollo de postgrados de alta calidad.

## **NIVELES, ORIENTACIONES Y MODALIDADES DEL POSTGRADO**

### **LOS NIVELES DEL POSTGRADO**

El postgrado es la formación de nivel superior avanzado que se imparte después de haber obtenido una licenciatura o un primer grado de nivel universitario superior. En consecuencia, el postgrado equivale a los niveles 7 y 8 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 de la UNESCO (2013). El propósito del postgrado es el ejercicio especializado de una profesión, la investigación y/o la innovación tecnológica.

El postgrado da lugar a un segundo o tercer título de nivel universitario, reconocido legalmente y regulado, por las autoridades competentes de cada país. Estos grados académicos están muy vinculados con la frontera del conocimiento y se relacionan directamente con la investigación y/o la innovación tecnológica.

El postgrado incluye tres niveles de formación: Especialización, Maestría y Doctorado.

#### **1. Nivel de Especialización (nivel 7 de la CINE 2011).**

Constituye una extensión de la formación profesional y profundiza en un campo del saber específico que ya se ha revisado en el grado universitario previo. La especialización contribuye al perfeccionamiento de la profesión o disciplina originalmente estudiada. Los programas de este nivel, responden, por lo general, a demandas de formación del mundo del trabajo y exigen que el cuerpo docente se mantenga activamente involucrado en la investigación y en el ejercicio profesional. Este nivel se encuentra articulado con la frontera del conocimiento, pues se espera que las intervenciones profesionales se realicen fundamentadas en el mejor conocimiento disponible. Asimismo requiere que los estudiantes tengan a su disposición la infraestructura adecuada para su formación y estén vinculados a un entorno laboral y de ejercicio profesional de alto nivel. La especialización también desarrolla y refina habilidades cognitivas y destrezas que cualifican el ejercicio profesional. En este nivel se incluyen las denominadas especializaciones médicas. Se corresponde con el segundo ciclo de estudios universitarios.

La formación como especialista implica los siguientes componentes<sup>3</sup>:

- I. **Profundización en el campo de conocimiento:** Que permite dominar y dar seguimiento a los avances más relevantes del campo de conocimiento, incluyendo su historia conceptual y evolución, las aportaciones más recientes, para sustentar sus acciones profesionales en el mejor conocimiento disponible, realizando una adecuada composición del saber para ensamblar el conocimiento, contextualizarlo y transferirlo al contexto de la práctica. Implica no sólo aspectos teóricos sino también un ejercicio práctico para aprender a integrar y contextualizar el saber.
- II. **Formación metodológica en investigación:** La formación metodológica cubre dos propósitos: el primero, otorga la capacidad de valorar críticamente la validez y confiabilidad del conocimiento más reciente, así como la capacidad de realizar revisiones de la literatura en torno de algún problema profesional. La segunda, se corresponde con la capacidad de evaluar el éxito o fracaso de sus intervenciones profesionales con una metodología depurada.
- III. **Práctica profesional supervisada:** Dirigida a ejercer la profesión en entornos de alta calidad profesional y formativa, por lo cual se requiere de un practicum que permita desarrollar estrategias cognitivas y destrezas. Se debe desarrollar una tutoría y supervisión continuada del estudiante. Es indispensable que la práctica profesional sea reflexiva e intelectualmente sólida (Schön, 1983). En consecuencia la práctica debe incluir seminarios de análisis de casos y discusión sobre los mismos, así como vincularse con la innovación del quehacer profesional.
- IV. **Formación para la gestión del conocimiento y la docencia:** Las profesiones se encuentran en un proceso de innovación continuado y los procesos para generar, difundir y utilizar el conocimiento son fundamentales, asimismo quienes egresan de una especialidad deben ser capaces de integrarse a los procesos de investigación, desarrollo e innovación. Asimismo deben ejercer liderazgos y trabajar en equipo. Además todo especialista debe ser capaz de contribuir a la formación de otros y poseer la capacidad de planear, organizar, operar y evaluar cursos u otras actividades académicas. Asimismo debe ser capaz de participar en procesos de aprendizaje informal e identificar sus necesidades de aprendizaje y la forma de subsanarlas, autoevaluando sus avances, para que pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

La forma de graduarse como especialista a veces requiere de la elaboración de una tesina o de informe técnico, aunque en las profesiones más reguladas puede

---

<sup>3</sup> Cada uno de los diferentes componentes puede contener en su interior diferentes actividades académicas: seminarios, talleres, cursos, etc.

combinarse con un examen para certificar que se han adquirido las competencias profesionales establecidas.

## 2. Nivel de Maestría (Nivel 7 de la CINE 2011).

Desde el punto de vista de la clasificación CINE 2011, tanto las especializaciones, cuanto las maestrías se encuentran ubicadas en el nivel 7 y frecuentemente se confunden. Conviene destacar que las especializaciones se relacionan con la evaluación y aplicación del conocimiento más actual a casos específicos. De otra parte las maestrías se orientan decisivamente a actividades de investigación y desarrollo de la innovación. En consecuencia tienden a ubicarse en la frontera del conocimiento y la tecnología, considerando una sólida formación metodológica que prepara para innovar o en su caso ampliar el conocimiento. Las maestrías están por arriba del nivel 6 (licenciatura o grado), pero por debajo del nivel 8 (doctorado) de la CINE 2011. Se corresponde con el segundo ciclo de la formación universitaria.

La maestría permite el dominio panorámico de un campo del conocimiento<sup>4</sup> avanzado y la comprensión de su historia conceptual, fronteras y retos. Generalmente tiene un enfoque multi y transdisciplinario. Asimismo implica la formación metodológica para desarrollar capacidades de investigación o de innovación. Incluye programas llamados indistintamente Maestrías, Master o Magíster, con una duración mínima de 60 créditos ECTS. Para graduarse demanda elaborar una tesis, una tesina, un trabajo final o un examen general de conocimientos o presentar un examen de las competencias adquiridas en la formación. Las maestrías pueden ofrecerse como una etapa educativa en un campo relacionado con el grado universitario previo o bien servir para el reciclaje de profesionales en una nueva área. En este último caso el profesional complementa su formación, abordando un campo diferente al de su formación original. En algunos casos, estos programas son reconocidos como el primer tramo en la formación doctoral.

En la **maestría** generalmente podemos identificar cinco grandes componentes que delimitan un modelo ideal que cobra diferentes acentos dependiendo del campo de conocimiento:

- I. **Profundización en el campo de conocimiento principal:** Implica proporcionar una visión amplia y panorámica del campo de conocimiento, revisando su desarrollo, evolución, historia conceptual, sus paradigmas y avances teóricos, así como valorar sus aportaciones y las limitaciones del mismo. Asimismo debe desarrollarse la capacidad de realizar revisiones sistemáticas de la literatura en torno de un problema, localizar y recuperar el conocimiento, valorarlo críticamente, integrándolo para desarrollar modelos conceptuales de los fenómenos en estudio, que permita un

---

<sup>4</sup> Preferimos hablar de campo de conocimiento, para aceptar que se configura en torno de cierta clase de problemas, los cuales se abordan mediante un enfoque multi y transdisciplinario, aunque puede poseer un relativo énfasis disciplinar.

abordaje sistémico y contextualizado del problema. Asimismo implica el contacto y convivencia directa con los expertos para aprender a integrar y desarrollar composiciones y modelos conceptuales válidos.

- II. **Formación Metodológica:** La cual implica el dominio de los métodos utilizados para obtener nuevo conocimiento en el campo, ponderando las virtudes y limitaciones de los diferentes abordajes metodológicos. Puede implicar la formación en diferentes enfoques metodológicos cuantitativos, cualitativos o mixtos. Debe abordar los problemas de validez y confiabilidad de los diferentes abordajes metodológicos. Asimismo se deben analizar los criterios de calidad que debe reunir una investigación, y los posibles problemas éticos. En su caso, también debe formar en el manejo depurado de la instrumentación científica utilizada en el campo. El desarrollo de la capacidad de realizar búsquedas sistemáticas de la literatura en torno de un problema y la habilidad de evaluar críticamente la bibliografía. La metodología también prepara para articular el conocimiento y elaborar modelos conceptuales y representaciones mentales de los fenómenos en estudio para orientar la investigación o los procesos de innovación profesional. Asimismo desarrolla la capacidad de diseñar y proponer proyectos de investigación o innovación, bien sustentados y metodológicamente robustos. Cuando se trate de investigación empírica, deberá formar para recabar y analizar los datos y obtener conclusiones.
- III. **Formación complementaria:** La maestría debe poseer una serie de materias optativas, que puedan cursarse en otros postgrados, o mejor aún integrar áreas menores en la cuales el estudiante obtenga el dominio en un segundo campo del saber que se articula con el primero. El objetivo es favorecer la multi e interdisciplina y que el egresado maneje varios lenguajes disciplinares.
- IV. **Formación para la gestión del conocimiento y su utilización:** La sociedad del conocimiento demanda generar, distribuir y utilizar el saber. Es conveniente que los estudiantes reciban formación conceptual y práctica en aspectos sobre la economía del conocimiento; de la articulación entre investigación, desarrollo e innovación; de la gestión de las organizaciones que aprenden; del papel de los intangibles en la generación del conocimiento y el proceso de explicitación y difusión del conocimiento; sobre el desarrollo de capacidades organizacionales y personales; el liderazgo y la gestión del trabajo en equipo; y los procesos de integración, difusión y transferencia del conocimiento, entre otros. Asimismo resulta conveniente que tengan contacto con los aspectos prácticos del proceso de innovación.
- V. **Actividades de investigación o innovación:** Integran los cuatro componentes anteriores y desarrollan capacidades avanzadas que otorgan el potencial de realizar aportaciones al conocimiento universal o bien a la solución innovadora de problemas



contextuales. Implican una práctica de alto nivel ubicada a la frontera del conocimiento. Constituyen la parte práctica de la maestría y pueden realizarse en múltiples contextos, ya sea académicos, cuanto profesionales. Estos últimos demandan poseer un practicum. Debe quedar muy claro que no se trata de estar inmerso en un laboratorio como un ayudante más o en un área profesional común, sino se trata de incorporarse a prácticas de carácter paradigmático en entornos en los cuales se recibe supervisión y tutoría de manera continuada y se convive con expertos de alto nivel, para asimilar sus estrategias cognitivas. Asimismo debe ir acompañada de una reflexión conceptual constante que demanda la existencia de seminarios en los cuales se presentan y debaten los avances de manera regular. El estudiante debe estar en contacto con múltiples proyectos de investigación o innovación para que visualice como se realiza la creación del saber en el área misma y no sólo en su proyecto. Es conveniente aclarar que la maestría prepara para investigar o innovar, pero no demanda concluir un proyecto de investigación o innovación, ni realizar una aportación original al conocimiento, sino sólo debe ser capaz de diseñarlo y demostrar su factibilidad de manera breve, pues el desarrollo de la investigación es el objeto mismo del doctorado.

Existen maestrías que tienen un énfasis más profesional y otras con un énfasis más investigativo, pero como se desarrolla más adelante no se trata de dos enfoques diametralmente opuestos, sino de una frontera muy porosa, ya que existe una creciente convergencia entre las dos modalidades, y en consecuencia cada vez es más frecuente encontrar programas de maestría de carácter mixto que preparan simultáneamente para la investigación y para la innovación del ejercicio profesional.

### **3. Nivel de Doctorado** (Nivel 8 de la CINE 2011).

Ofrece preparación para la investigación o para la innovación, que genera aportes originales significativos al acervo de conocimientos en un campo de conocimiento determinado. Se corresponde con el tercer ciclo de la formación universitaria. Para optar al título normalmente en la formación doctoral se pueden identificar dos fases:

**La primera fase o de dominio del campo** (con frecuencia denominada fase docente), en la cual se deben aprobar un número establecido de actividades académicas, tanto de profundización en el campo cuanto en la formación metodológica y en investigación. Esta primera fase también puede coincidir con los estudios de maestría y debe cumplir con los componentes señalados anteriormente para las maestrías.

**La segunda fase** (con frecuencia denominada fase investigativa), consiste en llevar a la práctica el proyecto de investigación o innovación, analizar los resultados y obtener conclusiones válidas, que representen una contribución original al conocimiento del campo. Para obtener el grado de doctor se deben reunir tres condiciones:

- a) Probar que se es docto, y se posee un dominio panorámico del campo de conocimiento que va más allá de lo ordinario y además demostrar que se tiene la capacidad de diseñar un proyecto de investigación con una metodología depurada. Algunas universidades aplican un examen comprensivo o examen de candidatura al grado de doctor, para verificar ambas condiciones, por lo cual dicho examen debe ir más allá del proyecto puntual de investigación del estudiante.
- b) Haber producido una contribución original al conocimiento en su campo, mediante un proceso de investigación o innovación depurado y riguroso. La cual da origen a una publicación, generalmente en revistas arbitradas (basta con la carta de aceptación), que implica un primer juicio externo.
- c) Elaborar una tesis producto de investigación desarrollada y defenderla frente a un tribunal de expertos.

La fase investigativa del doctorado, basados en Boyer (1990), Golde y Walker (2006) y Walker y cols. (2008) debe considerar los siguientes componentes:

- I. **Capacidad de dar seguimiento a la evolución del campo de conocimiento y realizar revisiones críticas:** La cual implica un conocimiento amplio de la historia del campo, de las escuelas de pensamiento, de los autores principales, de las revistas relevantes, así como una capacidad para realizar revisiones sistemáticas de la literatura y elaborar estados del arte en torno de un problema, identificando el conocimiento existente y los vacíos del saber. Debe ser capaz de valorar críticamente los avances en el campo y poseer la capacidad de articular lo emergente con el conocimiento previo, reinterpretando teorías y paradigmas a la luz del conocimiento más actual, imaginando consecuencias y elaborando nuevas hipótesis, debe ser capaz de defender la congruencia del campo de conocimiento y discurrir su posible evolución e identificar sus limitaciones, y dar cuenta de los avances logrados y comunicarlos a diferentes audiencias académicas y no académicas.
- II. **Capacidad de realizar investigación o innovación original.** El estudiante debe ser capaz de realizar investigación o innovación en su campo y no sólo en un tema puntual. Por ello debe presentar y defender varias posibilidades de investigación o innovación y toda vez que se ha aprobado su tema de investigación, debe ser capaz de conducir la investigación cuidando que se realice conforme lo planeado y se respete el diseño de la investigación establecido o se modifique de manera plenamente justificada, se utilice la instrumentación de la manera correcta y se pueda replicar el estudio. Debe ser capaz de: analizar los datos y sistematizar la información obtenida; considerar las limitaciones de su investigación y contrastarla con lo obtenido por otros autores o escuelas de pensamiento; interpretar y dar significado a sus resultados y

postular explicaciones alternas, postulando nuevas preguntas de investigación e imaginando la manera de abordarlas.

- III. **Capacidad de integrar el conocimiento:** El estudiante debe ser capaz de integrar sus resultados de investigación con otros avances en su campo y articularlos de manera coherente. Asimismo debe ser capaz de articular el conocimiento de su campo con otros campos del conocimiento, para imaginar nuevas posibilidades de investigación o de aplicación, siendo capaz de percibir la complejidad y la necesidad de la colaboración multi y transdisciplinaria, colaborando con expertos de diferentes campos en la construcción de modelos conceptuales para identificar y acotar la complejidad y visualizar nuevas posibilidades de investigación, de realizar intervenciones profesionales o generar innovaciones, estableciendo un diálogo fructífero con expertos provenientes de diversos campos.
- IV. **Capacidad de aplicar y transferir el conocimiento, y de generar conocimiento en el contexto de la práctica:** El estudiante debe ser capaz de imaginar aplicaciones y formas para transferir el conocimiento al contexto de la práctica, colaborando con otros expertos para visualizar la complejidad contextual de las aplicaciones y la dificultad de controlar variables, determinando las posibles condiciones de operación y las potenciales fallas, estableciendo modelos e indicadores para realizar y evaluar la aplicación. Asimismo deberá ser capaz de identificar en el contexto de la práctica posibles temas de investigación, y formas de obtener conocimiento y las condiciones en las cuales este puede generalizarse.
- V. **Capacidad para gestionar el conocimiento y formar a otros:** El estudiante debe poseer la capacidad de gestionar con visión estratégica los procesos generación, difusión, distribución y transferencia del conocimiento. Debe tener la capacidad de organizar y supervisar procesos organizacionales de innovación y aplicación del conocimiento. Debe poseer capacidades de liderazgo para organizar el trabajo en equipo, y dirigir grupos de investigación. Asimismo debe tener nociones de emprendedurismo y ser capaz de articular investigación, desarrollo e innovación. El estudiante debe participar en la formación de otros y realizar la tutoría entre pares. Debe ser capaz de planear, organizar, operar y evaluar actividades académicas en el nivel superior, pues estamos formando a la siguiente generación de académicos universitarios. Asimismo debe desarrollar habilidades para participar en eventos académicos como congresos, simposios, mesas redondas y tener la capacidad de arbitrar proyectos, realizar solicitudes de financiamiento, publicar en medios especializados y realizar divulgación del conocimiento.

Esta fase de la formación doctoral implica combinar la reflexión con la ejecución e implica la tutoría y la convivencia estrecha del estudiante con colectivos de expertos pues el dominio se logra en el ejercicio mismo de las capacidades, aunque desde luego demanda de la existencia de seminarios, talleres, y cursos, pero estos tienen un carácter complementario ya que el acento está en el ejercicio mismo de las capacidades en diferentes entornos lo cual debe ser planeado, operado y supervisado. Un problema crucial es la evaluación de las capacidades adquiridas, para lo cual se debe acumular evidencia sistemática del ejercicio de cada una de las capacidades e instrumentar portafolios y rúbricas, para que el juicio experto pueda verificarlas.

### **DE LAS ORIENTACIONES DEL POSTGRADO (INVESTIGATIVA O PROFESIONAL)**

La tradición ha establecido dos grandes orientaciones del postgrado una dirigida a generar conocimiento y otra orientada a la práctica profesional. Los supuestos conceptuales de esta división se encuentran en el denominado modelo lineal de la aplicación del conocimiento. En dicho modelo el conocimiento surge de la investigación científica, luego da origen al desarrollo tecnológico y finalmente se traduce en innovaciones y se aplica. En este esquema la ciencia pura es la “fuente” del saber y las aplicaciones son el “sumidero”, aquí el conocimiento fluye unidireccionalmente desde la ciencia hacia la práctica, y en consecuencia se sostiene que los practicantes de las profesiones sólo son consumidores del conocimiento y aplican las ideas de otros, por ello son entes pasivos que aplican soluciones preestablecidas. Ello ha dado origen a una serie de creencias como que las maestrías en ciencias demandan originalidad y creatividad, pero las denominadas maestrías profesionales, (incluso llamadas despectivamente “profesionalizantes” como si tendiesen a lo profesional sin alcanzarlo) se consideran pasivas y meras consumidoras del saber. Todo ello constituye una estructura de creencias que no resiste el análisis más elemental.

**Primera creencia desafortunada: “los postgrados profesionales sólo aplican el conocimiento desarrollado por otros”.** Desde 1983 Donald Schön, criticó la llamada “racionalidad técnica” que presupone que el ejercicio profesional se deriva mediante deducciones simples del conocimiento teórico y demostró que los practicantes de la profesión no son meros aplicadores pasivos del saber, ya que ciencia y práctica miran en sentidos opuestos. Mientras la ciencia busca obtener conocimiento generalizable libre de contexto, para lo cual trabaja con muy pocas variables y tiende a excluir o controlar todas aquellas variables que puedan interferir con los resultados, a tal efecto se utilizan los denominados diseños de investigación. La ciencia construye situaciones simplificadas, para hacer evidente y mostrar con toda claridad causas y efectos. De otra parte, la práctica contiene con situaciones contextuales, en las cuales se entretajan múltiples variables que

no podemos controlar totalmente y que constituyen una situación compleja dotada de incertidumbre, por lo cual el practicante de la profesión desarrolla una solución específica y contextual para cada problema, buscando que tenga grandes probabilidades de éxito. Así por ejemplo un puente diseñado por un ingeniero civil especialista, no es una mera derivación de las leyes de Newton, sino implica contender contra un tipo de suelo específico, ciertas cargas a soportar, considerando cierta sismicidad, los vientos, el clima, etc. y el diseño constituye una composición original característica que implica un proceso creativo. Los profesionales no son meros aplicadores pasivos del conocimiento científico, sino son creadores y desarrolladores de soluciones novedosas e innovadoras

**Segunda creencia desafortunada: “Los postgrados profesionales deben limitarse a replicar el conocimiento estándar y bien decantado”.** Todo postgrado debe relacionarse con la frontera del conocimiento, pues se espera que los profesionales aborden los problemas sustentados en el mejor conocimiento disponible a la fecha y deben ser capaces de navegar en el saber para dar un seguimiento reflexivo a la frontera del conocimiento. En consecuencia deben ser capaces de formular preguntas relevantes a la práctica y ser capaces de buscar, ubicar, recuperar, analizar, revisar críticamente la literatura, y además deben ser capaces de integrar el conocimiento, para generar soluciones novedosas y bien sustentadas. Así por ejemplo, buscamos que los especialistas médicos estén al tanto de los mejores recursos diagnósticos y terapéuticos disponibles y los sepan combinar sabiamente en cada caso.

**Tercera creencia desafortunada: “Los postgrados profesionales no demandan una formación rigurosa en metodología de la investigación”.** Este supuesto presupone que el conocimiento no es un proceso histórico, sino que las verdades se prueban de una vez y para siempre y funcionan en cualquier situación, pues son libres de contexto, por lo que el profesional sólo las transfiere mecánicamente. En realidad la solución de problemas profesionales se desarrolla en contextos específicos, y demanda recabar conocimiento proveniente de diferentes fuentes y realizar una adecuada composición del saber, para representar correctamente la situación contextual, a fin de analizarla y proponer soluciones con altas probabilidades de éxito. La metodología de la investigación se utiliza aquí en dos sentidos. El primero, para validar el conocimiento bibliográfico y realizar una adecuada composición del mismo, a fin de representar la situación correctamente. En segundo lugar se utiliza para probar con toda rigurosidad que el resultado de las intervenciones profesionales fue el esperado y verificar su bondad. Así por ejemplo si un experto en ciencias agrícolas, postula que con ciertas intervenciones se incrementará la productividad, debe ser capaz de probar que, toda vez que se aplicaron se logran los resultados esperados. En

consecuencia todo postgrado con orientación profesional demanda una formación rigurosa en metodología de la investigación, sobre todo porque los profesionales se confrontan con situaciones de alta complejidad e incertidumbre, y demandan una formación metodológica mucho más rigurosa que quien contienda con situaciones de laboratorio, las cuales simplifican artificialmente los fenómenos en estudio. La práctica profesional contienda con fenómenos multivariados y complejos, y por lo menos requiere de investigación evaluativa rigurosa. Frecuentemente los profesionales deben utilizar incluso métodos cuantitativos y cualitativos combinados.

**Cuarta creencia desafortunada: “Los postgrados en ciencias son superiores a los postgrados profesionales y ambos constituyen dos opciones claramente diferenciadas”.** El modelo lineal ha llevado percibir a los postgrados en ciencias como superiores pues generan el conocimiento, en cambio los postgrados profesionales se ven como simples consumidores dependientes de la ciencia. Por ello se postula que las profesiones requieren de la ciencia, pero la ciencia no requiere de las profesiones. No obstante, el modelo lineal ha sido refutado reiteradamente. Por ejemplo Widmalm (2007) postula que el conocimiento genera tanto valor cognitivo, cuanto valor económico. Echeverría (2003) plantea que la ciencia y la técnica se han unificado para constituir la tecnociencia, que es ya indivisible. El hecho de que los profesores universitarios trabajemos como académicos puros, no quiere decir que todos nuestros alumnos van a conseguir trabajos académicos idénticos a los nuestros. Incluso es recomendable que los egresados en el campo de las ciencias básicas reciban formación sobre la aplicación del conocimiento, por ejemplo emprendimiento y gestión. En los Estados Unidos de Norteamérica (Scientific American, 2014) se ha acuñado el término *Professional Science Master's*, para un nuevo tipo de postgrado que combina ambos aspectos, la mitad de los créditos se dedican al aspectos científicos y el resto a los aspectos profesionales. Existen más de 300 programas de este tipo registrados en la *National Professional Science Master's Association (NPSMA)*. Incluso la creciente exigencia de reducir el tiempo entre la generación del conocimiento y su utilización está creando una frontera crecientemente porosa entre los postgrados denominados en ciencias y los postgrados profesionales, los cuales son crecientemente convergentes. La sociedad del conocimiento, la ciencia post académica y la tecnociencia harán aún más difusa la distinción, se debe percibir que puede existir cierto énfasis, pero no son distinciones absolutas, sino relativas.

**Quinta creencia desafortunada: “No es posible generar conocimiento original en el contexto de la práctica y no puede haber doctorados con orientación profesional”.** El modelo lineal que postula que el conocimiento se

genera sólo en el contexto académico puro y luego fluye hacia la práctica ha sido refutado repetidas veces (Gibbons y cols., 1994; Stokes, 1997; Ziman, 2000). El modelo actual establece que la generación de conocimiento es bidireccional, puede surgir tanto en los contextos profesionales, cuanto académicos. Gibbons y cols. (1994) identifican dos modos en los cuales se genera el conocimiento: el modo 1 generado en un contexto disciplinario y cognitivo y el denominado modo 2 que genera el conocimiento en el contexto de la práctica, con un enfoque transdisciplinario y en contextos sociales y económicos. Stokes (1997) sostiene que incluso es posible hablar de un cuadrante Pasteur en el cual simultáneamente generamos conocimiento básico y aplicado, tal y como lo hizo el afamado científico francés quien siempre busco resolver problemas prácticos y a la vez desarrollo grandes aportaciones al conocimiento básico. Ziman (2000) postula que existen dos modos de obtener el conocimiento el académico y el post-académico, que se enfoca más a la solución de problemas y de corte transdisciplinario y ubicado en contextos complejos. El flujo de conocimiento es bidireccional y puede avanzarse de la teoría hacia la práctica, o bien desde la práctica hacia la teoría. En consecuencia es plenamente factible generar conocimiento en el contexto profesional. Los doctorados profesionales formarían a los estudiantes para realizar aportaciones tanto al conocimiento teórico cuanto profesional, ello refuerza la necesidad de otorgar una formación metodológica en el caso de las maestrías profesionales, asimismo existe la posibilidad de otorgar doctorados con orientación profesional, los cuales se han desarrollado desde hace muchos años en campos como la medicina o la ingeniería. El *UK Council for Graduate Education* reportaba en el 2010, que existían en ese momento 308 programas de doctorado profesional en el Reino Unido (Brown & Cooke, 2010).

**Sexta creencia desafortunada: “Los postgrados deben mantenerse dentro de los límites de su propia disciplina”.** En la actualidad no es posible entender a las disciplinas como compartimientos estancos de carácter puro. Ello fue posible en el pasado cuando las disciplinas podían seleccionar sus objetos de estudio sólo atentos a los procesos cognitivos del campo, y además podían abordarlos con una instrumentación científica sencilla fácilmente disponible. En la época actual cuando las agendas de investigación se establecen y financian desde el exterior de la educación superior y los proyectos ya no consisten en temáticas disciplinares aisladas, sino en problemas complejos con implicaciones sociales. Además frecuentemente la instrumentación científica demanda grandes inversiones y la participación de otros expertos. Las fronteras disciplinares tienden a borrarse y a ser porosas. Las diferentes disciplinas no pueden abordar solas los problemas que por lo general rebasan su propio campo, y demandan de la colaboración inter y

transdisciplinaria. Además es justamente en las zonas de traslape entre diferentes campos en las cuales emergen nuevos conocimientos y paradigmas. Incluso las humanidades, se ven retadas por la ciencia y dan origen a la bioética. También la historia no puede entenderse sin la economía, la sociología, la antropología y la ciencia política. Todo ello ha conducido a Echeverría (2011) a postular el ocaso de las disciplinas. No obstante sobre todo en los países menos desarrollados de Iberoamérica, aún subsisten departamentos académicos pequeños aferrados a un modelo anterior que postulan que los estudiantes deben formarse sólo en una disciplina, o incluso en un sub-campo de la misma o en un proyecto de investigación puntual. Para beneficio de nuestros estudiantes y de la innovación social, debemos impulsar de manera propositiva la multi y transdisciplina, permitiendo que aquellos cursen “áreas menores” o materias optativas en otros postgrados. Favorecer que puedan confrontarse con problemas complejos abordados mediante el trabajo en equipo o también que puedan realizar investigaciones y tesis de grado en equipo en áreas de traslape disciplinar, o que busquen resolver problemas complejos. No obstante las investigaciones o colaborativas deben probar que cada alumno realizó una contribución original bien sustentada. Todo lo descrito borra aún más la supuesta separación entre postgrados académicos y profesionales.

En suma: la frontera entre lo profesional y lo investigativo, se ha borrado de manera creciente, ambas orientaciones se traslapan y complementan para generar la denominada Investigación-desarrollo-innovación. Incluso cada vez es más frecuente que se nos demande que los egresados del postgrado posean capacidades transferibles al contexto de la práctica, e incluso que sean verificadas y certificadas.

### **De las modalidades presencial y a distancia del postgrado**

Con el advenimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), se ha abierto la posibilidad de desarrollar formación de postgrado a distancia. Esto es sin contacto físico directo entre el profesor y el estudiante. Las TICs nos abren nuevas oportunidades y posibilidades, pero también nos presentan retos y tienen restricciones inherentes a los medios utilizados.

La educación tradicional constituida por una serie de conferencias y el estudio de materiales escritos, busca que el estudiante sea capaz de replicar información dada. En este caso la evaluación se encuentra centrada en medir la habilidad para recordar. Este tipo de educación mecánica puede migrar con suma facilidad a los medios virtuales, en palabras de Schank (2010): “Es la misma basura, pero en un sitio diferente”. Lo que realmente necesitamos, no es la simple memorización de información, sino que las personas aprendan a decodificarla, interpretarla e



integrarla, para transformarla en conocimiento avanzado, capaz de contender y resolver problemas complejos. Estas capacidades se adquieren analizando e interpretando situaciones (mediante el trabajo colaborativo), y contrastando nuestras representaciones mentales con los resultados de nuestras intervenciones en el terreno de la práctica. No podemos seguir haciendo mal las cosas utilizando ahora los medios informáticos.

En todo caso, deberíamos ser capaces de demostrar que las capacidades de los egresados de los postgrados a distancia, son indistinguibles de los postgrados presenciales de alta calidad por cuanto desarrollan capacidades para contender con problemas complejos, utilizando para ello sistemas de evaluación que van mucho más allá de la evaluación meramente memorística de la información, e incluye la evaluación de procesos cognitivos y muestras del trabajo de los estudiantes colocados en los ambientes auténticos en los cuales deberán desempeñarse.

Para entender las virtudes y limitaciones de las TICs en la educación de postgrado tendremos que introducir las nociones de conocimiento tácito y conocimiento explícito. Michael Polanyi postuló en 1966 (2009) que existen dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito, que puede ser expresado mediante el lenguaje oral o escrito o mediante ecuaciones o símbolos, este tipo de conocimiento puede difundirse a gran velocidad como código por los medios impresos y ahora por las TICs. De otra parte, existe el conocimiento tácito que se encuentra en las personas y está profundamente ligado al saber personal a la imaginación, la creatividad y las emociones es el lado vivo y dinámico del conocimiento, reflejando que todos sabemos más de lo que podemos expresar. Ambos tipos de conocimiento, no son compartimientos estancos sino que el conocimiento tácito puede ser explicitado (al menos parcialmente) mediante el esfuerzo intelectual o mediante el proceso investigativo y luego puede ser expresado mediante un código y por ende publicado. Pero lo que se publica no es el conocimiento vivo del autor, sino una manifestación en código del mismo y toda vez que se codifica deviene en algo inerte, esto es en información. El proceso inverso consiste en decodificar la información derivada del conocimiento tácito de algún autor, para ello hay que darle un significado que depende del conocimiento previo de quien lee. El mismo texto puede significar una cosa para el novato y otra para el experto. Por eso es indispensable el diálogo entre novatos y expertos para dar significados “correctos” a lo que los estudiantes leen. Cada lector hace una decodificación e interpretación del conocimiento y establece relaciones con otros saberes, de esta manera el conocimiento explícito se vuelve tácito, al ser asimilado por una persona específica que le da vida y significado. En suma, el

origen y fin del conocimiento explícito está en el conocimiento tácito que es la parte viva y dinámica del proceso creativo y la que hace avanzar el saber.

El conocimiento explicitado en códigos se puede transmitir como información con relativa facilidad por la Internet, pero nada nos asegura que se decodifique e interprete adecuadamente, para avanzar en este camino se debe generar un debate, el cual puede realizarse por lo menos de manera parcial por la red, se expresa parcial porque si leemos cinco veces en nuestra vida la República de Platón, haremos cinco lecturas diferentes y veremos cosas distintas cada vez. Si el experto deseara compartir todo su conocimiento con su discípulo podría establecer un diálogo, pero siempre este es limitado y el experto no puede, aunque así lo quiera, expresar todo lo que sabe. Así sus estrategias cognitivas, su manera de vincular y realizar una composición correcta del conocimiento, su enfoque y su capacidad creativa, siempre quedarán en su mayor parte en el tintero. Entonces ¿cómo se puede transmitir el conocimiento tácito? primordialmente mediante la interacción directa de los novatos con los expertos mientras ambos se encuentran inmersos en los ambientes auténticos confrontando problemas complejos, ello demanda cientos de horas o incluso años de práctica. Pero esta convivencia debe darse en el proceso de confrontación con los problemas y retos para que el alumno pueda percatarse de las estrategias implícitas en el experto y pueda preguntar y dialogar en la acción misma. Por ello, el conocimiento tácito no siempre puede enviarse totalmente por Internet.

Cada curso de postgrado es una composición única entre conocimiento tácito y conocimiento explícito, los campos en los cuales el conocimiento es fácilmente explicitado se prestan más a ser enseñados a distancia, pero los campos en los cuales el conocimiento tácito no puede explicitarse con facilidad son muy difíciles de desarrollarse mediante la educación a distancia.

Según Johnson (citado por Casas y Dettmer, 2008) existen cuatro formas de aprender: Aprender haciendo (learning-by-doing), aprender usando (learning-by-using), aprender interactuando (learning-by-interacting) y aprender buscando soluciones (learning-by-searching). Es conveniente notar que las cuatro formas descansan de manera relevante en el conocimiento tácito y que se encuentran articuladas entre si y tienen un carácter complementario. Sólo en casos excepcionales estas cuatro actividades pueden desarrollarse completamente por Internet.

Así por ejemplo una maestría en programación de software, la cual gira en torno de la construcción y generación de códigos explícitos. Aunque implica también cierto grado de conocimiento tácito, pero como este finalmente también se expresa mediante códigos, puede ser inferido con relativa facilidad por el

estudiante. Además, la programación se realiza en la computadora que el estudiante tiene en casa, por lo cual se favorece que aprenda haciendo, usando y buscando. En suma, un postgrado de este tipo se presta para ser impartido a distancia sin grandes problemas. De otra parte, tendríamos una especialización en cirugía, en la cual existe una gran cantidad de conocimiento tácito, que no puede expresarse fácilmente y en el cual el estudiante no puede poseer un quirófano y realizar por su cuenta los procedimientos sin supervisión. En este segundo caso es muy difícil que pueda realizar los cuatro tipos de aprendizaje por su cuenta. En consecuencia resulta totalmente inconveniente pretender organizar un postgrado de cirugía a distancia.

En general como el postgrado se confronta con el conocimiento avanzado y la complejidad, resulta muy raro que se puedan desarrollar postgrados totalmente impartidos a distancia. No obstante, las TICs tienen un papel fundamental en la transmisión del conocimiento explícito y en organizar debates conceptuales. En general, las TICs deberían utilizarse en todos los postgrados los cuales podrían impartirse utilizando el denominado enfoque mixto o “blended learning” (Tinio, 2002). Ello libera tiempo y permite reservar la interacción directa entre novatos y expertos para enfocarse en todo aquello que implica abordar problemas complejos en los ambientes auténticos.

Una posibilidad interesante para el postgrado es la denominada aula invertida, conocida en inglés como “*flipped classroom*” (Tucker, 2012) surgida originalmente en 2008 en la educación media superior, cuando a dos profesores de química Jonathan Bergmann y Aaron Sams, se les ocurrió filmar sus conferencias y subirlas a la red, para que los alumnos que no hubieran podido asistir a clase las vieran, pronto se percataron que todos los alumnos las estaban utilizando, y descubrieron que podían dedicar la clase a practicar la solución de problemas de química y a la atención personalizada de los estudiantes. Finalmente, advirtieron que habían estado haciendo las cosas mal por muchos años y que la educación misma estaba de cabeza, pues se dedicaba la clase a la teoría, y dejaban la aplicación del conocimiento de tarea. Además notaron que era justamente cuando se aplicaba el conocimiento y se pretendía solucionar problemas, cuando surgían las dudas y las limitaciones de lo aprendido. En consecuencia, concluyeron que es preciso invertir el aula y sacar las conferencias del salón, a fin de enfocar la clase a lo más relevante. A partir de ese momento este método se ha utilizado extensivamente en el nivel universitario.

El concepto de aula invertida puede adecuarse a los estudios de postgrado. Aunque debe matizarse pues las conferencias nunca podrán ser el eje del postgrado, pero si podemos transferir parcialmente el aprendizaje del conocimiento codificado a los sistemas virtuales. Mediante los sistemas de gestión

del aprendizaje, es posible subir documentos, artículos de investigación, guías de estudio, realizar debates vía la red, construir significados, plantear dudas, compartir búsquedas bibliográficas, generar modelos conceptuales, elaborar portafolios electrónicos, entre otras. Todo ello permite redirigir las horas presenciales a la práctica profesional o de investigación, o a la exploración y debate de la frontera del conocimiento, a la revisión de proyectos y a la aplicación de la simulación, a la tutoría y al coaching. Como se ha podido apreciar el aula invertida es un sistema mixto que articula la educación a distancia, con la presencial y en ello radica su fortaleza.

No existe una regla simple para definir qué tanto conocimiento tácito y explícito coexisten en cada postgrado, para luego proceder a decidir con precisión qué tanto puede impartirse el postgrado mediante los entornos virtuales. En general, debemos ser muy cautos y no dar por sentado que cualquier postgrado puede impartirse totalmente a distancia, sin un análisis cuidadoso, y sobre todo debemos recordar que nuestra propuesta, será una mera hipótesis, hasta que no demos mediante una evaluación rigurosa válida y confiable, y no meramente memorística, que los estudiantes han adquirido fehacientemente las capacidades que se pretende formar en ellos. Además como trabajamos con seres humanos existen situaciones éticas que deben considerarse para no afectar a los estudiantes. En general las computadoras aun no pueden substituir totalmente la interacción creativa y directa entre estudiantes y profesores ubicados en los ambientes auténticos. De otra parte es necesario destacar que las TICs deben estar presentes en todo postgrado y que la formación avanzada debe ser una mezcla de aprendizaje tanto en los entornos virtuales, cuanto en los ambientes auténticos.

## **HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE LA CALIDAD COMO PROCESO DINÁMICO Y ABIERTO**

La sociedad del conocimiento, entendida como la capacidad de utilizar o generar el saber para innovar continuamente al conjunto de las actividades humanas (Sterh, 1994), está modificando aceleradamente el entorno del postgrado. Los actuales programas de postgrado, estamos obligados a responder a múltiples exigencias de manera simultánea, gobiernos y organismos internacionales (CEE, OCDE, UNESCO, entre otros) establecen múltiples requerimientos al postgrado. Un ejemplo de estas exigencias se encuentra en el Real Decreto 99/2011 de España.

Entre otras cosas se pide al postgrado contribuir a generar y transferir el conocimiento a la mayor velocidad posible, vincularnos con las necesidades socio-

económicas regionales; dotar a los graduados de la capacidad de realizar investigación original; formar individuos capaces de desempeñarse en los entornos reales, sin requerir formación adicional. Se nos solicita preparar a los líderes del cambio para innovar empresas y servicios, y se añade la exigencia de que los graduados sean capaces de confrontarse y resolver problemas complejos, autorregularse, trabajar en equipo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. También se nos requiere formar académicos aptos para operar el sistema universitario, y profesionales que ejerzan sustentados en el mejor conocimiento disponible. Nunca el postgrado se había confrontado con tal diversidad de exigencias simultáneas. Además de las exigencias anteriores, la operación de los programas de postgrado se realiza en entornos que añaden desafíos, como situaciones contextuales, tiempos definidos y recursos acotados.

Los retos que enfrenta el postgrado actual, constituyen propiamente un entorno super-complejo (Barnett, 2000), porque nos vemos obligados a responder simultáneamente a múltiples marcos de referencia competidos.

En consecuencia, todo postgrado, que no se limite únicamente a replicar el conocimiento estándar y se ubique a la frontera del saber<sup>5</sup>, debe ser reconocido como **un espacio social en continua tensión, creación e innovación**, capaz de construir soluciones originales a demandas tanto de carácter global, cuanto local y contextual. Esta situación reta al concepto tradicional de la calidad que se sustenta en estándares e indicadores fijos, y demanda una evaluación más reflexiva y dinámica capaz de reconocer que existen una pluralidad de soluciones eficaces posibles, las cuales evolucionan continuamente para darnos un verdadero estado fluido, poseedor de propiedades emergentes, que se reorganizan continuamente para cumplir la misión social y académica. Los desafíos que la sociedad del conocimiento plantea al postgrado constituyen exigencias contradictorias y cada postgrado, constituye una composición única entre factores globales y locales o universales y contextuales, expresa la racionalidad e intenciones de los actores<sup>6</sup> involucrados y se materializa en avances continuados.

La calidad del postgrado actual constituye un reto a la evaluación, porque la frontera del saber y los requerimientos sociales, se encuentran en continuo movimiento, además el éxito implica procesos tangibles e intangibles, que involucran la posesión de cierta infraestructura, pero primordialmente demandan la

---

<sup>5</sup> Actualmente todo postgrado debe ubicarse en la frontera del conocimiento, incluso las especializaciones de corte profesional deben abordar los problemas utilizando el mejor conocimiento disponible.

<sup>6</sup> En este caso utilizamos la palabra actores, para significar a los actores sociales del postgrado, es decir a los agentes sociales que determinan el cambio, primordialmente académicos, estudiantes, personal de apoyo y funcionarios, los cuales intervienen para representar sus intereses ya sea como individuos, grupos e instituciones, quienes utilizan su posición, visión y poder para realizar sus fines, los cuales implican interactuar con otros y formular propuestas y negociarlas.

creatividad y capacidad de innovación en un campo del conocimiento avanzado. En el postgrado se reordenan continuamente los propósitos y los métodos tanto investigativos cuanto formativos. Los conocimientos cambian velozmente, y los perfiles que debemos formar se modifican. El postgrado es un organismo frágil e inestable que subsiste mediante un equilibrio dinámico con el entorno.

La AUIP ha sido pionera en la promoción de la calidad del postgrado en Iberoamérica. En 1991, se generó la primera edición de la guía de autoevaluación, la cual sirvió de modelo para evaluar la calidad y de base para que varios países desarrollasen sus sistemas nacionales de acreditación del postgrado. La guía de autoevaluación ha permitido instituir los premios AUIP a la calidad del postgrado en Iberoamérica. Hoy la AUIP me invita a hacer un planteamiento innovador de la calidad, orientado a que la evaluación vaya más allá de la acreditación de programas.

Iberoamérica debería incorporarse como un actor con pleno derecho a la sociedad del conocimiento y, por ende, participar del debate global sobre el postgrado y avanzar a la par de las mejores universidades a escala global. En consecuencia, el nuevo modelo debería ser un referente conceptual para impulsar el debate de la calidad del postgrado Iberoamericano.

### **¿Por qué es necesario ir más allá de la acreditación de programas de postgrado?**

Harclerod (1980: 41-43) señala como uno de los focos del proceso de acreditación la necesidad de proteger al consumidor de las denominadas “fábricas de grados”, entendidas como instituciones o programas educativos improvisados y carentes de calidad, que otorgan supuestas titulaciones que no se corresponden con las capacidades de los graduados. Como respuesta la acreditación tiende a establecer: mínimos de calidad, verificables y exigibles, para todo programa; no obstante como los estándares mínimos deben generar amplios consensos, el proceso se centra en verificar la existencia de elementos obvios y tangibles. Conviene destacar que la metodología utilizada para asegurar la calidad educativa ha sido copiada de los sistemas de calidad industrial que verifican el cumplimiento de especificaciones.

Para el caso del postgrado la verificación de estándares mínimos, por regla general, pone el acento en los insumos como: procesos de selección de alumnos y profesores, plan de estudios e infraestructura, en un grado medio puede verificar algunos resultados, no obstante presenta serias limitaciones para visualizar procesos. Cuando un programa de postgrado carece de los requerimientos mínimos, resulta evidente que es de calidad inferior y constituye un fraude a los

usuarios, por lo que debiera mejorarse en el corto plazo o de plano clausurarse. La tendencia iberoamericana ha sido establecer agencias acreditadoras nacionales encargadas de verificar la existencia de los mínimos para permitir la operación, o bien para asignar fondos públicos y becas.

El proceso de verificación de mínimos se compone tradicionalmente de cuatro fases: a) la constitución de una institución acreditadora que establece los estándares y criterios, b) La elaboración de un informe de autoevaluación que documenta el cumplimiento de estándares, c) Una visita de verificación realizada por pares académicos, y d) La deliberación de la institución acreditadora y la emisión de un dictamen público. De esta forma se da fe pública que el programa educativo cumple con ciertos mínimos, por lo que con frecuencia se menciona a este proceso como “aseguramiento de la calidad”.

Es preciso destacar que la verificación de mínimos constituye un sistema cerrado, plenamente acotado, el cual posee un punto de arribo claro y bien definido: demostrar el cumplimiento de especificaciones evidentes. Propiamente hablando es una evaluación negativa, porque se orienta a identificar deficiencias ostensibles. Cuando el resultado de la acreditación es favorable, da la impresión equivocada que por el sólo hecho de cumplir con ciertos mínimos, se ha logrado obtener la calidad; como si la calidad fuese una cosa que se puede poseer de una vez y para siempre, y no fuese una relación comparativa, que configura un proceso histórico, que se construye y de-construye continuamente y se encuentra en constante evolución y debate.

Los procesos de acreditación han sido severamente criticados por Westerheijden y Leegwater (2003: 26-28), quienes señalan que constituyen un verdadero juicio sumario de carácter binario (sí/no), y hacen notar que la propia necesidad de establecer criterios predefinidos entre diferentes actores, coloca a la acreditación en el terreno de lo obvio (*communis opinio*), generando rezagos inerciales, que mantienen a la acreditación por detrás del estado del arte en la formación de posgraduados. Estos autores destacan que también tiende a inhibir la necesaria diversidad y se sobreponen criterios convergentes que homogeneizan innecesariamente la educación superior y generan organismos burocráticos. En otro artículo Jeliazkova y Westerheijden (2002), señalan que los ciclos de acreditación repetidos generan ganancias decrecientes, porque toda vez que se han obtenido los dividendos fáciles derivados de la primera evaluación, la aplicación reiterada del mismo procedimiento no añade nada nuevo. Frecuentemente los sistemas de acreditación desencadenan rutinas, respuestas burocráticas o francamente acciones que tienen por objeto maquillar un programa para generar apariencias. El mismo grupo ha señalado que la evaluación externa produce mayormente avances en las instituciones que presentan algún déficit, pero no genera grandes cambios en las instituciones que cumplen de antemano con todos los estándares (Westerheijden, Hulpiau & Waeytens, 2007).

La acreditación de programas en Iberoamérica ha entrado en una fase asintótica, si bien permite identificar fallas evidentes, resulta incapaz de orientar el desarrollo de la calidad en el postgrado. El reto actual no está en identificar los programas que carecen de los mínimos elementales y que debieran ser clausurados; sino en dar rumbo y sentido a los programas que se encuentran por arriba de los mínimos exigibles, a los cuales requerimos como elementos indispensables para avanzar en la sociedad del conocimiento.

Ratcliff (2005) ha señalado que el **aseguramiento de la calidad** y la **mejora continua de la calidad** miran en sentidos opuestos: mientras el aseguramiento de la calidad se orienta a la verificación de mínimos (acreditación), y forma parte de la rendición de cuentas a actores externos (generalmente al gobierno), además el aseguramiento de la calidad posee un carácter ambivalente porque simultáneamente certifica y cuestiona la calidad, desencadenando acciones defensivas. De otra parte, la mejora continua de la calidad tiene un sentido positivo, sin embargo presupone la existencia de condiciones mínimas de operación, pero es ante todo un proceso abierto en el cual todos los programas pueden ser mejores, tiene por centro a los actores internos, y como meta busca disparar un proceso continuado de reflexión y creatividad social (Ver la Figura 1). Por ello Ratcliff (2005) se cuestiona si ambos pueden coexistir, ya que en la verificación de mínimos debemos presentar nuestra mejor cara; mientras en el segundo caso buscamos cuestionar nuestros logros y reflexionar sobre la posibilidad de abrir nuevas opciones.

La guía de autoevaluación del postgrado de la AUIP abandonó el concepto de aseguramiento de la calidad y adoptó el de “reconocimiento a la calidad” en un esfuerzo por motivar a los responsables de los postgrados a comprometerse con la mejora continua de su oferta académica. El nuevo modelo contribuirá a promover la mejora continua de la calidad como un proceso dinámico y abierto.



## Dos enfoques de la evaluación

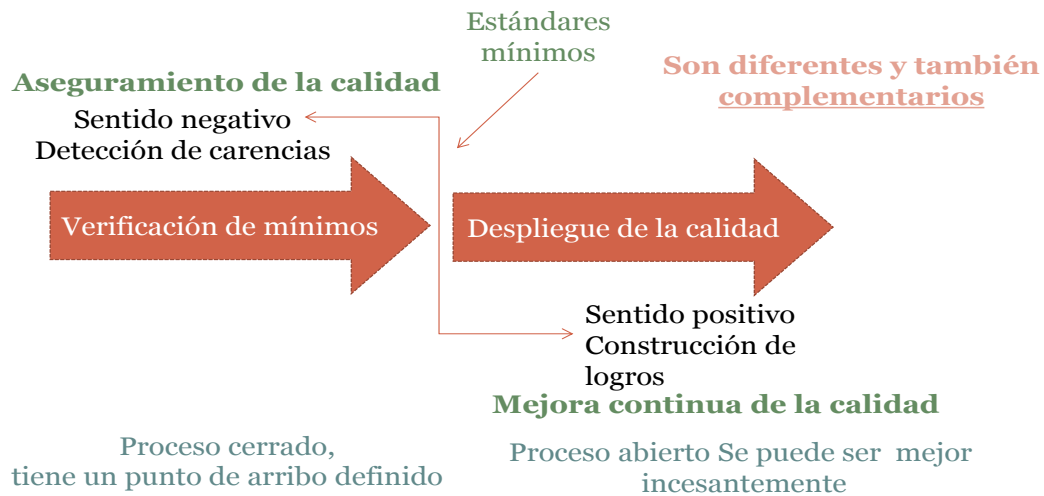


Figura 1. Comparación gráfica entre los atributos del aseguramiento de la calidad, y la mejora continua de la calidad.

En suma, el aseguramiento de la calidad mediante la evaluación de estándares mínimos cerrados y autoevidentes, particularmente insumos, se limita a verificar la existencia de las condiciones indispensables para la operación del postgrado, lo cual es necesario. No obstante, resulta insuficiente para orientar el cambio y la innovación de los programas, a fin de impulsarlos a responder a los retos de la sociedad del conocimiento. En consecuencia, ha llegado el momento de transitar desde los sistemas cerrados de evaluación hacia los sistemas abiertos, y de una calidad estática hacia una calidad dinámica.

### **El postgrado como espacio de generación de conocimiento e innovación social**

El postgrado del mundo actual no puede reducirse a un repertorio de asignaturas o a la realización de un proyecto puntual de investigación o innovación, ni tampoco puede ser producto de la confluencia inconsciente de una colección de expertos que investigan de manera aislada. La forma tradicional de producir conocimiento se ha transformado. Los problemas de investigación ya no son definidos por los investigadores, sino por quienes financian la investigación. El centro ya no está en explicar fenómenos, sino en resolver problemas. Actualmente, no se busca que el conocimiento pase a un reservorio para ser usado años después, sino se promueve su transferencia inmediata al contexto de la práctica. El abordaje de los problemas de investigación ya no se mantiene en el contexto disciplinar, sino se

favorece la multi y transdisciplina. Previamente existía una separación entre ciencia y técnica, hoy se ha difuminado para configurar la tecnociencia. Antes el investigador individual era el protagonista, ahora son los equipos colaborativos. Antes la validación del conocimiento se realizaba exclusivamente por los pares académicos, hoy intervienen otros actores como los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, organismos financieros, empresas e incluso el público. Antes el conocimiento se concentraba en las universidades, hoy se encuentra también en centros de investigación, públicos y privados, en empresas, *think tanks*, consultoras o en organizaciones no gubernamentales. A tal grado que Gibbons y colaboradores (1994) mencionan que ha surgido un modo 2 de obtener el conocimiento y Ziman (2000) indica que hemos transitado hacia una ciencia post-académica, a la cual caracteriza como típicamente posmoderna. Todo ello se traduce en nuevos retos para el postgrado e implica superar el pensamiento tradicional porque ya no podemos pensar que por el sólo hecho de graduar algunos estudiantes y realizar algunas publicaciones estamos cumpliendo con nuestra misión social. La sociedad del conocimiento nos incrementa las exigencias, porque se requiere que las universidades se constituyan en nodos efectivos del sistema nacional de innovación y se articulen con actores externos. El conocimiento debe ser producido, distribuido y utilizado, y para que ello ocurra deben crearse redes y organizaciones (Casas y Dettmer, 2008). El reto es aún más difícil en los países menos desarrollados, pues con frecuencia ni las élites políticas, ni la población, entienden plenamente la necesidad de promover una economía basada en el conocimiento, en este caso toca a las universidades ejercer un liderazgo social para generar y propagar el conocimiento y ayudar a configurar sus contrapartes externas.

Tradicionalmente, las universidades tenían asignadas tres funciones la formación, la investigación y la vinculación. En la actualidad, la gestión del conocimiento se también se convierte en una tarea sustantiva del postgrado. Ya no puede concebirse una mera colección de infraestructura, asignaturas, investigadores y estudiantes, debemos visualizarnos como un nodo del proceso de cambio social y ejercer un liderazgo en el proceso de innovación intelectual, cultural y económica. El postgrado actual desarrolla una acción social reflexiva, porque es producto de su entorno, pero a la vez influye y transforma al entorno y al hacerlo se transforma a sí mismo. Parafraseando a Clark (2000) diremos que el postgrado actual no es producto del azar, sino un esfuerzo deliberado, que conjunta: una dirección central con visión estratégica, un grupo de académicos y estudiantes, capaces y estimulados trabajando en equipo, una esfera de influencia ampliada hacia el mundo exterior, alianzas con otros actores sociales externos, una cultura de la innovación y de la calidad dinámica, y un financiamiento diversificado. Cada postgrado actúa en condiciones diferentes y debe inventar sus propias respuestas para confrontarse con la complejidad de su entorno y la incertidumbre.

En consecuencia, podemos considerar al postgrado como un espacio social creativo y dinámico que interacciona con su entorno y lo transforma, lo hemos conceptualizado de la siguiente manera:

*Un programa de postgrado de excelencia, constituye un espacio social ubicado a la frontera del conocimiento, constituido por académicos, estudiantes y personal técnico, altamente calificados que trabajan en equipo, dotados de liderazgo, una visión estratégica, y una cultura de la innovación; dedicado a crear, valorar, integrar, aplicar, transferir, innovar, preservar, comunicar y utilizar el saber de un campo del conocimiento avanzado mediante un enfoque transdisciplinario, ha logrado forjar un liderazgo intelectual y social, y se ha configurado como una escuela de pensamiento y un nodo del proceso de innovación social, ha diversificado sus fuentes de financiamiento, mantiene una alianza y colaboración continuada con actores externos, tiene capacidad de generar valor cognoscitivo y social a partir del saber y posee una doble presencia: nacional e internacional.*

Nonaka y Konno (1998) establecen que un espacio dedicado a la creación e innovación del conocimiento se configura a su vez por tres espacios: Un espacio intelectual, un espacio material y un espacio virtual.

1. El espacio material se constituye por la infraestructura como aulas, cubículos, salas de reunión, talleres y laboratorios.
2. El espacio virtual constituye un reservorio de información y datos, permite la comunicación entre las personas, el desarrollo de trabajo colaborativo y facilita los procesos formativos.
3. El espacio intelectual el cual constituye el elemento vivo y dinámico integrado por las personas que mediante una cultura compartida, y el trabajo sinérgico y colaborativo, despliegan el proceso creativo que genera la innovación y el desarrollo continuado del campo. Es conveniente señalar que el espacio intelectual implica articularse con actores externos al postgrado y trabajar en redes colaborativas, no sólo con otros actores de la investigación, sino con quienes utilizan y requieren el conocimiento.

Es conveniente destacar que no existe el conocimiento al margen de los sujetos cognoscentes. Lo que identificamos como valioso depende de nuestra forma de ver el mundo y de nuestros paradigmas, asimismo dar una interpretación y otorgar significados o visualizar nuevas posibilidades, es una capacidad humana, desarrollada mediante la organización social del proceso creativo y de innovación, la capacidad de confrontarse con retos complejos depende del trabajo en equipo para superar las limitaciones cognitivas de los integrantes del grupo. Las personas organizadas constituyen el elemento creativo, en la medida que debaten, practican la disciplina, encuentran contradicciones, sienten, imaginan, indagan, contrastan,

definen problemas, construyen alternativas, prueban hipótesis, transfieren el conocimiento al contexto de la práctica y valoran resultados, y además expresan un compromiso moral con el proceso, mediante el cual se construye el futuro del campo de conocimiento y la innovación social.

Desde luego, el postgrado como nodo de los procesos de innovación en la sociedad del conocimiento no puede existir sin una serie de recursos materiales, pero el elemento central es el factor humano organizado, dotado de una cultura de la innovación y un liderazgo estratégico. Sin considerar y gestionar un proceso creativo de corte colaborativo, no habrá cambio y sólo existirá la tendencia a reproducir la realidad de manera circular. El cambio y la emergencia de lo nuevo implica confrontarnos con retos inéditos y proviene de nuestro lado subjetivo: ideales, fantasías e imaginación que intuye nuevas interpretaciones, y encuentra nuevas conexiones y posibilidades, se genera cuando desarrollamos una forma diferente de mirar las cosas que se valida primero mediante el diálogo con otros expertos, y luego mediante la obtención de datos que la corroboren, y finalmente mediante la utilización, y difusión del nuevo conocimiento explicitado (Nonaka, Toyama, & Hirata, 2008). Así se rebasa la simple reproducción para transitar a la producción de lo novedoso. Dicho espacio social permite desplegar nuevas ideas y a través de él produce un flujo de nuevos enfoques e innovaciones. Es simultáneamente un espacio objetivo y un espacio subjetivo. El postgrado capaz de cumplir su papel en la sociedad del conocimiento, es necesariamente producto de una gestión del conocimiento integrada, no puede fincarse sólo sobre una serie de investigaciones descoordinadas, a las cuales se adscribe a los estudiantes, y que al final generan algunas publicaciones aisladas. Debe ser concebido como un espacio de creación colectiva con múltiples acciones coordinadas que se expresan en: estudiantes formados, actividades de investigación e innovación, generación de nuevas culturas, construcción de redes de conocimiento, promoción de la innovación social, desarrollo de consultorías, formación continuada, desarrollo de informes técnicos, patentes y mejoras productivas, y desde luego publicaciones arbitradas en libros y revistas.

### **El nuevo modelo para evaluar la calidad del postgrado en el mundo actual**

La calidad en el postgrado constituye un proceso que se articula simultáneamente con el conocimiento de frontera y con el proceso de innovación social, la calidad es dinámica y constituye un proceso abierto de construcción y reconstrucción de las relaciones con el conocimiento y el entorno. Cada postgrado actúa en condiciones específicas y en un contexto determinado y la capacidad organizacional y las formas de interrelacionarse con el entorno admiten una pluralidad de respuestas y de modos de interrelacionarse, lo que se evalúa es la capacidad de generar soluciones originales y producir resultados con eficacia. Los

procesos de evaluación y autoevaluación demandan construir un modelo dinámico del postgrado que permita la reflexión y la evaluación a fin de instrumentar procesos de mejora continua.

Los nuevos sistemas de evaluación del posgrado implican verificar una parte tangible relacionada mayormente con la posesión de cierta infraestructura, profesores, alumnos y productividad científica. Pero además como cada posgrado actúa en condiciones específicas y se vincula con su sociedad y puede elegir diversas rutas y construir diferentes destinos y abordajes de manera creativa. Es necesario añadir un segundo nivel de la evaluación de carácter dialógico y argumentativo en el cual los actores del posgrado muestran como construyeron sus objetivos, establecieron rutas, obtuvieron recursos, desarrollaron acciones sinérgicas y muestran la evidencia de sus logros a los evaluadores externos.

### **Las cuatro dimensiones del postgrado**

El postgrado desarrolla varias actividades centrales que se corresponde con las funciones de la universidad: Investigación, formación y servicio a la sociedad, pero lo anterior no ocurre de manera espontánea, sobre todo en contexto de la sociedad del conocimiento, por lo que se hace indispensable realizar la gestión del saber articulando su producción, distribución y consumo. De otra parte, Boyer (1990) postula cuatro actividades centrales a la vida académica: Investigación, integración, aplicación y formación. Ambas visiones son hasta cierto punto paralelas. Todo programa de postgrado se encuentra retado incesantemente por las exigencias cambiantes de estas cuatro funciones que pueden verse como cuatro fronteras de carácter dinámico. A saber, la frontera del conocimiento, la frontera de la formación, las frontera de las necesidades sociales y la frontera de la gestión de conocimiento, las cuales delimitan y retan al postgrado demandándole desarrollar acciones para darles seguimiento y generar respuestas innovadoras, sin responder de manera incesante a dichas fronteras no habrá calidad en el postgrado. A continuación se describen estas cuatro fronteras:

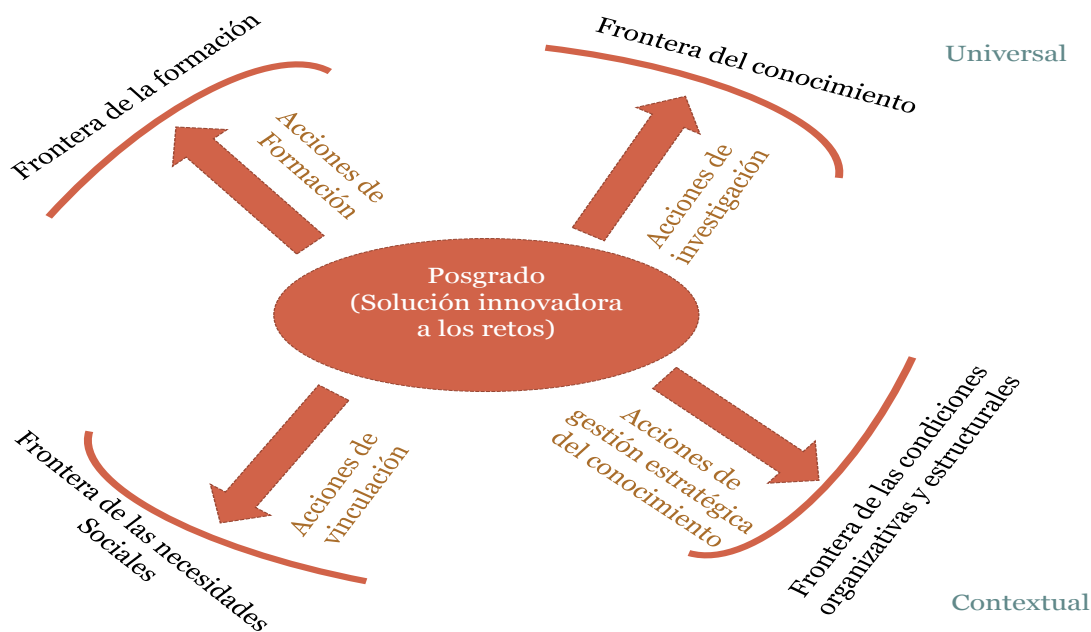
- I. **La frontera del conocimiento**, la cual se reconfigura continuamente. Es un producto complejo resultante no sólo del conocimiento mismo, sino de decisiones que toman gobiernos, grupos humanos e instituciones, las cuales establecen múltiples agendas, prioridades de investigación, fuentes y montos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

- II. **La frontera de la formación**, se establece y se negocia cada vez más a nivel global, y está crecientemente influida por organismos internacionales que promueven la educación por competencias, la comparabilidad y compatibilidad de los estudios y tratan de orientar los procesos formativos. Los requerimientos derivados del campo de conocimiento también plantean niveles de exigencia en el proceso formativo. Además los avances en el conocimiento de las ciencias de la educación nos dotan de nuevas metodologías para realizar la formación de manera eficaz. Conjuntar todas las exigencias y generar una propuesta para formar expertos competentes en el plano internacional, pero articulados con su contexto, demanda que todo postgrado siga, analice y responda a esta frontera de manera deliberada.
- III. **La frontera de las necesidades sociales.** Todo postgrado debe articularse con su entorno y debe ser capaz de constituirse en un nodo del proceso de innovación social a fin de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, y favorecer la generación y transferencia del conocimiento a la mayor velocidad posible. Ello exige que todo postgrado se vincule con el entorno y se convierta en un “*think tank*” capaz de impulsar del desarrollo económico y social, creando, estructurando e integrando a los interlocutores externos en redes de colaboración, para convertirse en factor del desarrollo regional y global. Esta exigencia reta al postgrado para actuar en el mundo real y debe generar propuestas y acciones intencionadas.
- IV. **La frontera de las condiciones organizativas y estructurales.** Todo postgrado está retado por las condiciones específicas en las cuales opera, pero al mismo tiempo debe ser capaz de trascenderlas mediante una visión estratégica de gran designio, orientada a gestionar el conocimiento avanzado, para generar un espacio estimulante, creativo e innovador, y crear equipos humanos capaces de contender con la complejidad, transferir el conocimiento e internacionalizarse. El centro de la gestión académica del postgrado es el desarrollo continuado de las capacidades humanas mediante la gestión del conocimiento.

Las primeras dos fronteras (del conocimiento y de la formación) tienen un carácter más universal y global, mientras que las dos segundas (de las necesidades sociales y de las condiciones organizativas y estructurales) tienen un carácter más contextual y situado en condiciones específicas. Desde el punto de vista de su relación con el entorno, un programa de postgrado debe, necesariamente, vincularse con aspectos globales en la medida en que el conocimiento y la formación pretenden ser universales, pero simultáneamente actúa y se relaciona con su contexto y con sus circunstancias específicas de carácter local. En

consecuencia, es un fenómeno “*glocal*”, porque necesariamente todo postgrado debe pensar globalmente y actuar localmente.

Todo postgrado de calidad debe responder de manera propositiva, explícita y coordinada a las cuatro fronteras, generando acciones fundamentadas que permitan articular medios y fines, para alinear sus acciones y obtener logros en la dirección y sentido que se pretende, tal como se representa en la figura 2.



**Figura 2.** Articulación del postgrado con las cuatro fronteras.

Un postgrado de calidad demanda actuar de manera coordinada frente a las cuatro fronteras, lo cual da origen a una serie de acciones las cuales con fines de evaluación configuran cuatro dimensiones que son evaluables y que, por lo tanto, constituyen la base del proceso de evaluación, a saber:

1. **Dimensión formativa**, se configura con el conjunto de acciones y actividades educativas, desde la planeación, desarrollo y la evaluación de los aprendizajes, tanto en el terreno académico como profesional.
2. **Dimensión investigativa y de innovación**, integrada por las acciones y actividades dirigidas a la generación de nuevo conocimiento y aquellas dirigidas hacia el desarrollo e innovación.
3. **Dimensión de vinculación con la sociedad**, constituida por las acciones y actividades que le dan relevancia al programa y que lo insertan como nodo

del sistema de innovación social, haciéndolo valioso para la sociedad que le da sustento en la era del conocimiento.

4. **Dimensión de la gestión académica**, constituida por las acciones y actividades orientadas a darle una coherencia y dirección, las cuales implican la **gestión del conocimiento**, que abarca la formación, los procesos de investigación e innovación y la vinculación, la cual debe tender a ser colegiada, colaborativa y horizontal, además de sustentarse en una cultura de la innovación.

Las cuatro dimensiones se articulan entre sí y se despliegan en un proceso temporal durante diferentes fases de ejecución del programa de postgrado, tal como se ilustra en la figura 3.



Figura 3. Las cuatro dimensiones de un programa de postgrado.

### Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento de Stufflebeam y su enfoque sistémico

Justamente, es la parte dinámica del proceso educativo, la que con frecuencia se ignora en la evaluación tradicional o Tyleriana centrada en los objetivos y resultados, así lo reconocieron Stufflebeam y Shinkfield (1987), al



señalar que la evaluación orientada a verificar el logro de resultados, mediante la simple verificación del cumplimiento de ciertos objetivos impuestos de manera externa, es muy limitada. Primero, porque ignora toda la riqueza del proceso formativo desarrollado por los profesores, y segundo, porque los actores pueden también cuestionar las metas educativas y buscar transformarlas. Para responder a ese problema Stufflebeam desarrolló lo que denominó la evaluación orientada al perfeccionamiento, en la cual a partir del estudio del entorno, se identifican y estructuran los insumos, y se estructuran las metas, procesos y resultados, realizando durante el proceso mismo una evaluación formativa, que visualiza resultados parciales y realiza mejoras durante la operación del proceso formativo, y por supuesto al concluir la formación se evalúan resultados y nuevamente se realizan ajustes para mejorar y se reinicia el ciclo. Este enfoque dinámico es claramente más congruente con el carácter fluido del postgrado, puesto que en él las metas y procesos se mueven continuamente.

El modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987), no está orientado a verificar sólo el cumplimiento de metas e indicadores, sino a tomar decisiones para mejorar el proceso formativo a medida que este se desarrolla, por lo cual permite el perfeccionamiento continuado. Favoreciendo la toma de decisiones a lo largo del todo el proceso, sin la necesidad de esperarse a la evaluación sumativa cada vez que egresa una generación. Por ello, no sólo realiza la evaluación final de los productos obtenidos, sino también evalúa la planeación y el proceso formativo, con éste método la evaluación acompaña todo el trayecto de la formación y permite intervenir de manera continuada para mejorar la calidad en cualquier fase del mismo. El modelo de Stufflebeam permite que los programas educativos se orienten a servir mejor a las personas y no sólo a metas impuestas desde fuera, sino que se articulen con su contexto y adquieran mayor poder formativo.

El modelo establece cuatro componentes que tienen una secuencia temporal:

Contexto → Estructura → Proceso → Resultados

En el modelo aquí propuesto, los cuatro componentes de Stufflebeam dan origen a cuatro *categorías* que se despliegan en el tiempo y que constituyen el devenir de un programa de postgrado:

### **Primera categoría: El contexto**

Dado por el ambiente externo al postgrado, el cual considera tanto el entorno extrauniversitario, como el intrauniversitario, en los cuales debe desarrollarse un programa de postgrado. Implica estudiar el entorno, las políticas nacionales y universitarias, las posibles fuentes de financiamiento, las necesidades formativas, los recursos humanos y materiales, las características de los estudiantes y del

personal académico, los problemas con los cuales nos confrontaremos, identifica posibles alianzas con actores externos e internos, estableciendo un horizonte de viabilidad y factibilidad. Al identificar las necesidades a las cuales debe responder el postgrado, se visualizan los diferentes grupos interesados en el postgrado y sus necesidades (alumnos, profesores, funcionarios, empresarios, la universidad, el gobierno), se reconocen y aprovechan las posibles fuentes de financiamiento, considera la reglamentación y normatividad universitaria y nacional, asimismo implica analizar las tendencias formativas y del campo de conocimiento a nivel nacional e internacional, las fortalezas y debilidades en investigación, con el fin de establecer un horizonte de competitividad y construir vínculos nacionales e internacionales. Además, se visualiza la complejidad de retos y demandas a las cuales debe responder el postgrado. Implica desplegar alianzas con actores internos y externos y configurar un equipo humano de profesores, estudiantes y funcionarios capaz de establecer una cultura de mejora continua de la calidad del postgrado. La meta es desarrollar una organización con **visión estratégica**, de nivel internacional, plenamente articulada con su entorno, capaz de autoregularse y ejercer un liderazgo en el proceso de innovación académica y social.

### **Segunda categoría: La estructura**

Establece un programa para responder a las necesidades, problemas y retos identificados. Implica dos aspectos centrales: identificar los mejores métodos, buenas prácticas y experiencias aplicables, así como determinar la factibilidad y viabilidad del programa, requiere un plan de acción que involucra la formación, la investigación o innovación, la vinculación y la gestión académica. Su meta es configurar un espacio con alta densidad de conocimientos, plenamente innovador, y bien articulado con su entorno, y capaz de ejercer un liderazgo social y académico, y capaz de autorregularse. El plan de acción es mucho más amplio que el plan de estudios, pues además de los aspectos formativos, involucra la investigación, la vinculación y la gestión.

### **Tercera categoría: El proceso**

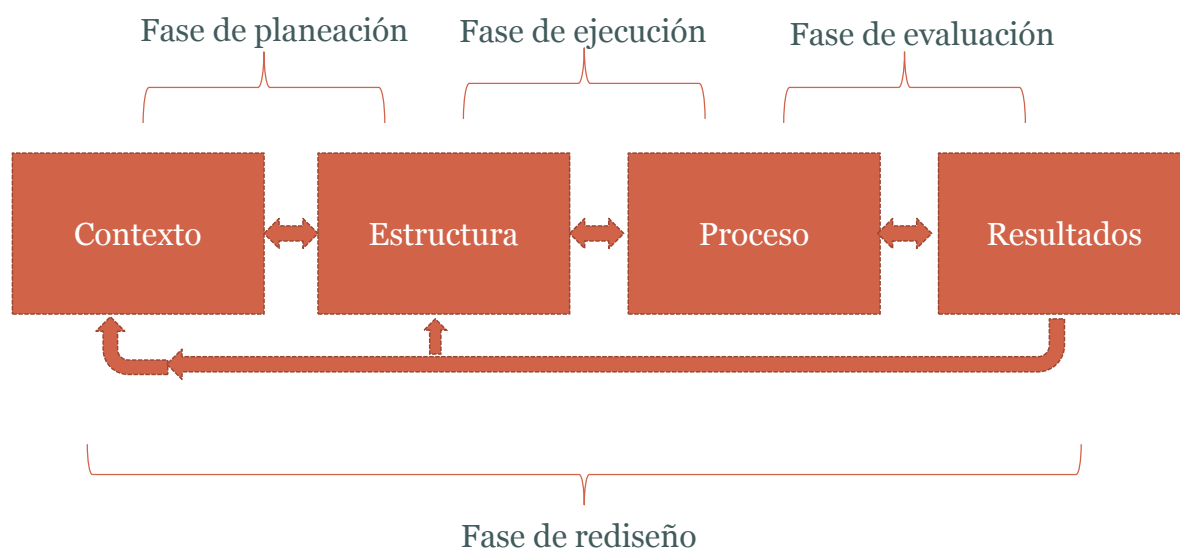
Consiste en la ejecución del plan e implica comprobar que se desarrolla conforme a lo planeado. Requiere verificar si lo ejecutado coincide con lo planeado y los recursos se están usando eficientemente. Asimismo debe comprobar que las actividades desarrolladas en las diferentes dimensiones (formación, investigación o innovación, vinculación y gestión académica) se concatenan de manera coherente para lograr los fines propuestos. Como un plan no puede prever todo, debe existir la capacidad de autorregularse para adecuar el plan y superar las contingencias e imprevistos. Necesariamente se requiere de personal comisionado a la tarea de evaluación capaz de recopilar los datos y analizarlos, sin interferir con la operación normal del programa. Asimismo, es preciso identificar los

resultados y avances parciales. La evaluación y la respuesta a los imprevistos demandan el trabajo en equipo y la colaboración entre todos los actores, incluidos los estudiantes.

#### **Cuarta categoría: Los resultados**

Se debe valorar, juzgar e interpretar los logros del programa en sus cuatro dimensiones: formativa, investigativa o de innovación, vinculación y gestión académica. Este tipo de evaluación corresponde al cierre de un ciclo. Debe ponerse el acento en resolver la pregunta si el programa dio respuesta a las necesidades, problemas y retos que buscaba resolver y abarcar tanto los efectos buscados, cuanto los efectos indeseables y los resultados positivos y negativos. Asimismo debe ser capaz de contemplar los resultados de corto y largo plazo. La evaluación de resultados culmina con propuestas para reestructurar la articulación del postgrado con el contexto y modificar su estructura, con ello se reinicia el ciclo de operación del postgrado.

El modelo de evaluación de Stufflebeam es un modelo dinámico, en tanto cada una de sus fases realimenta a la anterior de manera inmediata, permitiendo la mejora continua del postgrado, tal como se representa en la figura 4.



**Figura 4. Modelo sistémico de evaluación para el perfeccionamiento de Stufflebeam**

#### **Articulación de las dimensiones con las categorías**

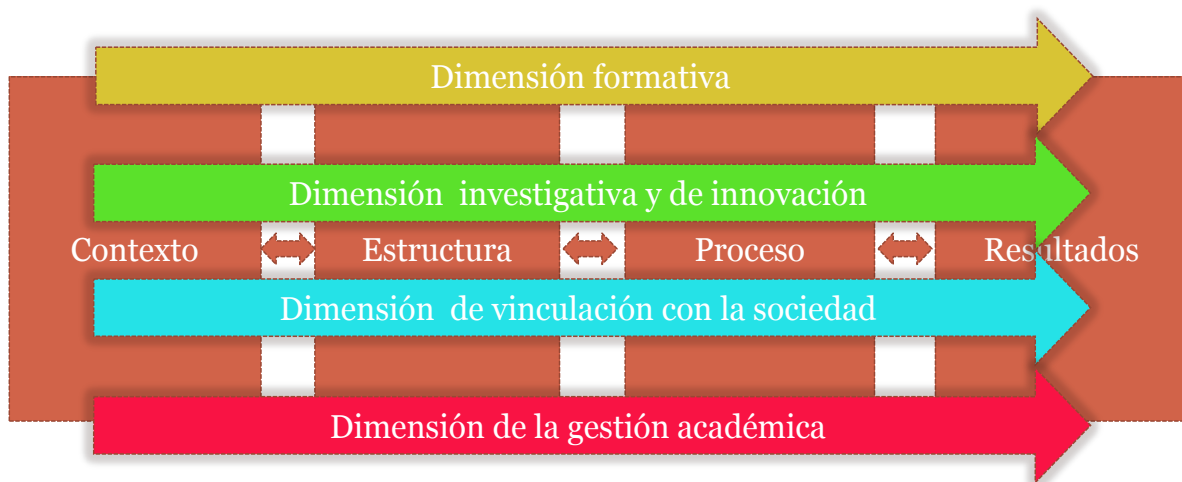
Para sistematizar la evaluación, el modelo propuesto conecta las cuatro dimensiones:

- i) Dimensión formativa,
- ii) Dimensión investigativa y de innovación,
- iii) Dimensión de vinculación con la sociedad, y
- iv) Dimensión de la gestión académica.

Con las cuatro categorías del modelo de Stufflebeam:

- 1) Contexto,
- 2) Estructura,
- 3) Proceso, y
- 4) Resultados.

Tal y como se muestra en la figura 5.



**Figura 5 interacciones entre dimensiones y categorías del modelo.**

La articulación de dimensiones y categorías permite realizar una evaluación sistemática en 16 aspectos de los programas de postgrado, tal como se observa en la Figura 6.

Dimensión/ Categoría/	Contexto	Estructura	Proceso	Resultados
Formativa	→			
Investigativa y de innovación	→			
De vinculación con la sociedad	→			
Gestión académica	→			

Figura 6. Matriz que muestra las interacciones entre dimensiones y categoría para definir los 16 aspectos a evaluar.

En cada aspecto existen indicadores específicos.

### Tipos de indicadores

El postgrado es un proceso complejo, posee aspectos bien acotados que pueden abordarse con un enfoque objetivo, de otra parte posee aspectos borrosos, mal definidos que se encuentran en continuo cambio y que sólo se pueden evaluar desde un punto vista apreciativo por el juicio experto. Ello implica desarrollar diferentes tipos de indicadores con el fin de abarcar su dinamismo.

Muchos sistemas de evaluación evitan cuidadosamente establecer indicadores dinámicos y se restringen a los indicadores plenamente objetivos y fácilmente verificables, pero como señala Birnbaum (2000) “sino podemos medir lo que es valioso, acabaremos valorando nada más lo que es medible”. En consecuencia, es recomendable que la evaluación del postgrado actual integre otro tipo de indicadores que vayan más allá de lo tangible y autoevidente. Desde el punto de vista conceptual, acudo a las ideas de Karl Popper (1972), en su trabajo titulado “de nubes y relojes”, centrado en el problema del conocimiento objetivo y la libertad. Popper plantea que el universo puede considerarse de dos maneras como una nube que es un gas irregular y desordenado y más o menos impredecible, o bien como un reloj de precisión, que representa los sistemas físicos que son regulares, ordenados y altamente predecibles. Pudiese existir la tentación de pensar que todo el universo es como una nube impredecible, o por el

contario pudiésemos sostener que todo es un reloj predecible, y sustentar que el universo sólo en apariencia nos parece caótico, porque aún no hemos encontramos las leyes que nos mostrarían su regularidad, de la misma manera que el cielo nos parecía desordenado hasta que Copérnico, Kepler, Galileo y Newton nos lo ordenaron. Empero Popper nos plantea una tercera posibilidad y es que el universo es la combinación de esos dos casos extremos y tengamos una amplia variedad de composiciones, pues existen objetos que son más parecidos a los relojes y otros más parecidos a nubes, pero todos tienden a poseer ambos aspectos. Algunos evaluadores quieren considerar al postgrado como un reloj y ponen énfasis en los aspectos objetivos: Laboratorios, equipamiento, bibliotecas, aulas, profesores con grados, número de artículos publicados, porcentaje de alumnos que se gradúan, etc. Estos indicadores los he denominado de primera generación y corresponden principalmente a insumos y en menor grado a resultados. Pero todos éstos atributos, aunque son imprescindibles para la operación del postgrado y deben ser verificados, se enfocan en la parte sencilla del problema, pues dejan de lado la parte dinámica y viviente del proceso, que es la verdaderamente interesante, pues determina el rumbo del postgrado y resulta imprescindible para contender con la sociedad del conocimiento.

Popper señala que la mente humana es un sistema que se encuentra a medio camino entre un reloj y una nube, porque es en gran parte predecible, pero nos da sorpresas y genera variaciones y en ello consiste la libertad. El postgrado también se encuentra a medio camino entre ambos paradigmas, tiene una parte plenamente definible que puede ser evaluada de manera cuantitativa y tiene otra parte dinámica y sorprendente que primordialmente debe ser evaluada por métodos cualitativos, a la evaluación de ésta parte dinámica la hemos denominado indicadores de segunda generación.

En suma, en el postgrado tenemos una parte objetiva, dura y fácilmente evaluable y otra parte dinámica, cambiante, viva, que es la parte creativa e innovadora, ambas deben ser evaluadas. Existen novedosas experiencias de evaluación-construcción de la calidad mediante el diálogo, como las de la Carnegie Initiative on the Doctorate (CID), véase al respecto Golde & Walker (2006). Esta, reta a cada postgrado con una serie de preguntas abiertas, aparentemente sencillas pero encierran una gran profundidad, por ejemplo, se puede preguntar ¿cómo le hace el programa de postgrado, para garantizar que sus egresados sean capaces de realizar investigación en el campo de conocimiento mismo, y no sólo desarrollen un proyecto de investigación puntual? O ¿cómo garantiza que sus egresados poseen un dominio panorámico del campo y no sólo un dominio puntual? Cada postgrado elabora sus respuestas y reflexiones, y luego las opera para finalmente presentar resultados ante una red de calidad integrada por miembros de postgrados del mismo campo de conocimiento.

En consecuencia, el modelo de evaluación no se limita a indicadores puramente objetivos, sino también incluye indicadores cualitativos e incluso dialógicos, estos últimos demandan la construcción de significados y el desarrollo de culturas de la calidad en las organizaciones.

Los tres tipos de indicadores incluidos son (véase la Figura 7):

- a) **Indicadores básicos:** Este tipo de indicadores tienden a ser más objetivos y dependen menos del juicio experto, se encuentran muy relacionados con las condiciones esenciales que permiten la operación de un programa de postgrado.
- b) **Indicadores estratégicos:** Más relacionados con el rumbo y sentido del postgrado implican una evaluación apreciativa y bien fundamentada por el programa de postgrado, son de corte más cualitativo y deben ser juzgados por el juicio experto.
- c) **Preguntas de reflexión y diálogo:** Estos indicadores son de corte reflexivo y se constituyen por preguntas abiertas, sobre las cuales se reflexiona y dialoga, aceptan una pluralidad de posibles respuestas y rutas diferentes. En función tanto del campo de conocimiento, cuanto de las condiciones contextuales en las cuales opera el postgrado. Tienen una gran relevancia porque construyen significados, desarrollan una cultura de la calidad y motivan acciones de largo aliento, que van más allá de lo obvio y convierten al postgrado en un centro de innovación social, trascendiendo las restricciones y limitantes contextuales. Su evaluación se realiza por el juicio experto en un diálogo con los evaluados.

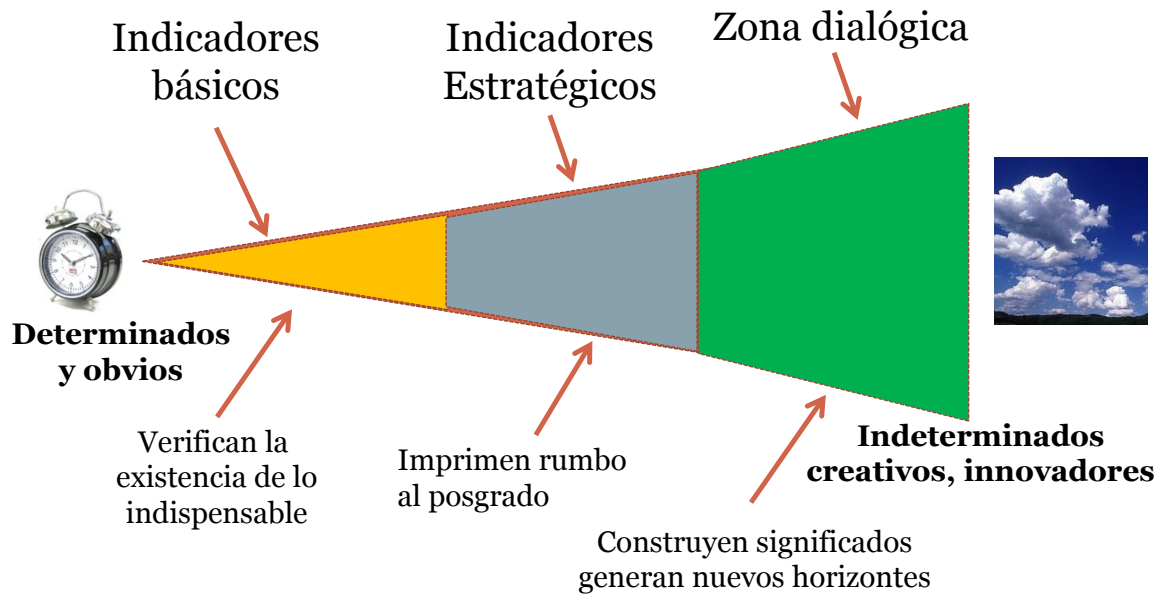


Figura 7. En la cual se muestran los diferentes tipos de indicadores.

## LA EVALUACIÓN COMO DIÁLOGO QUE ARTICULA: SIGNIFICADOS, MEDIOS-FINES Y RESULTADOS

El dinamismo del postgrado actual no puede capturarse plenamente con una visión meramente normativa, ubicada en el paradigma positivista, que presupone la existencia de una realidad neutra que se puede medir fácilmente mediante estándares fijos. Hoy sabemos que los sistemas sociales nos sorprenden, y que los retos del postgrado deben ser identificados, definidos y concretados, para considerar posibles acciones, detrás de una decisión existen diferentes posturas y significados y la decisión de actuar en un sentido u otro implica un diálogo entre los actores. Incluso la ciencia es producto de un proceso social: los objetos de conocimiento no son sólo entidades físicas, sino definiciones elaboradas socialmente. Las agendas de investigación, los conceptos, y teorías que orientan la acción de un campo de conocimiento, se sustentan en el debate y la construcción de consensos y significados compartidos.

Desde luego, un postgrado exitoso demanda poseer una infraestructura física, académicos preparados y alumnos bien seleccionados, pero limitarse a la evaluación de mínimos, implica ignorar la parte viva y creativa del postgrado, la evaluación de los insumos es necesaria pero insuficiente para dar cuenta de la calidad del postgrado actual. Los problemas educativos y del conocimiento, son constructos y sólo existen en la medida en que se expresan y debaten, no son una realidad tangible preexistente, que pueda someterse a prueba, porque la realidad social se construye asignando significados a eventos y acciones. No existen interpretaciones universales al margen de los significados y propósitos de los



actores del postgrado. La evaluación de la parte dinámica del postgrado implica un diálogo con las comunidades académicas, pues los “hechos” no hablan por sí mismos, sino deben ser referidos a las metas, valores, significados, razones y argumentos de los actores. No se puede interpretar una acción humana desde fuera, ni determinar desde el exterior cuáles son los hechos y eventos significativos para la comunidad de un postgrado determinado. Es indispensable establecer un diálogo entre evaluadores y evaluados para entender e interpretar la lógica de los actores del postgrado. En consecuencia, el evaluador debe estar dispuesto a dialogar para reconocer los propósitos, capacidades y motivos del otro los cuales pueden no corresponderse con los supuestos mentales implícitos en el evaluador. Mas ello no implica que la evaluación en el nuevo contexto se reduzca a la mera intuición o a la empatía por parte del evaluador, sino al estudio sistemático de los propósitos, significados, razones y argumentos de los evaluados, para entender la articulación medios-fines que explica sus acciones y conduce a resultados verificables (Fischer, 2003).

En el nuevo modelo, el evaluador no es un mero verificador de estándares objetivos, aunque debe asegurarse que el postgrado cuente con un mínimo de recursos que le permitan operar, sino también encabeza un proceso reflexivo sobre la articulación entre significados, propósitos, medios-fines y resultados, además impulsa el debate de los retos del postgrado actual y funciona como un *coach* que promueva el diálogo a fin de visualizar nuevos enfoques y mejorar la calidad del programa de postgrado.

### **EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN**

El modelo de evaluación está diseñado para desencadenar un proceso de diálogo y reflexión entre los actores del postgrado para construir significados y desarrollar la cultura de la calidad.

Se recomienda desarrollar el proceso de autoevaluación de la siguiente forma:

1. Constituir un comité coordinador de la autoevaluación, el cual puede ser coordinado por el responsable o director del postgrado. El comité debe estar integrado por académicos, estudiantes, funcionarios del postgrado, e incluso egresados y usuarios del postgrado, deben ser elegidos de manera representativa. El comité de autoevaluación debe consultar y reflexionar con la comunidad académica y estudiantil, con los egresados y usuarios del postgrado para encontrar nuevas vías para mejorar la calidad entendida como un proceso dinámico y abierto el cual da origen a un plan de mejora de la calidad.

2. La actividad reflexiva se inicia por la lectura y discusión de la introducción al modelo y sobre el proceso de calidad dinámica y el programa de postgrado como nodo de innovación social.
3. Luego se procede a discutir el **Anexo I** Denominado: “Grandes temas de reflexión para el postgrado actual”, que incluye diez tópicos. El postgrado debe frente a cada uno de los temas discutir lo realizado y luego identificar oportunidades de mejora, para responder mejor a cada reto, lo cual debe plasmarse en un documento breve.
4. Iniciar el proceso de autoevaluación abordando cada categoría de modelo de Stufflebeam: el contexto, luego se procede con la estructura y el proceso, para finalmente culminar con los resultados. Será necesario recabar datos que den soporte a las afirmaciones que se hacen en cada uno de los rubros, pero la parte más interesante es la reflexión que se desarrolla sobre los indicadores básicos y estratégicos, pero sobre todo sobre las preguntas abiertas y las propuestas de mejora. Por cada una de las categorías debe elaborarse un documento breve de unas dos o tres cuartillas en el cual se da una evaluación apreciativa es decir que valora los logros obtenidos por cuanto muestran vías exitosas para desarrollarnos, y permiten construir significados compartidos. Es muy recomendable que conforme se avanza en el análisis de cada categoría se comparta el proceso con la comunidad del postgrado. Tenga en cuenta que el modelo es un instrumento para orientar un proceso social creativo. Si algunos de los rubros no se aplica al campo de conocimiento conteste que no aplican y en una frase señale las razones. Recuerde que el acento del modelo no está en identificar déficits, sino ante todo en construir oportunidades para que las comunidades del postgrado se encaminen hacia un proceso de mejora continua.
5. Elabore un documento sucinto sistematizando las oportunidades de mejora identificadas toda vez que se han evaluado la totalidad de los indicadores considerados en cada categoría, incluyendo el análisis de su factibilidad y aceptabilidad.
6. Integre el Informe de autoevaluación el cual deberá contener:
  - a. Una introducción general describiendo el proceso de autoevaluación, la operación del comité de autoevaluación y la participación de la comunidad.
  - b. La deliberación por escrito sobre los “Grandes temas de reflexión para el postgrado actual” y las oportunidades de mejora identificadas.
  - c. Para cada una de las cuatro categorías (contexto, estructura, proceso y resultados) incluya los cuadros en los cuales se califican

- los indicadores, las respuestas a las preguntas abiertas y las oportunidades de mejora identificadas.
- d. Adjunte el documento que sistematiza las oportunidades de mejora identificadas en cada categoría, incluyendo el análisis de su factibilidad y aceptabilidad.
  - e. Elabore las conclusiones de la autoevaluación en un documento breve.
7. Proceda a presentar los resultados de la autoevaluación a su comunidad e inicie la construcción del plan de mejora.
  8. Revise con su comunidad el Anexo II denominado “Preguntas para Promover la Formación de “Guardianes” del Campo de Conocimiento” y proponga acciones de mejora mediante un proceso de diálogo argumentado con la comunidad.
  9. Proceda a elaborar el plan de mejora de la calidad de conformidad con lo que se establece en la guía de autoevaluación, ponga especial énfasis en incorporar a la comunidad del postgrado en este proceso. Así como a funcionarios de la universidad y actores externos. Se debe analizar cuidadosamente la factibilidad y viabilidad del plan, estableciendo metas de corto, mediano y largo plazo, estableciendo compromisos, recursos e indicadores de avance y responsabilidades. Ponga especial énfasis en describir como se realizaría el tránsito del estado actual hacia el estado futuro. Evalúe el plan de mejora de conformidad con los indicadores establecidos en la guía de autoevaluación.
  10. Presente el plan de mejora ante la comunidad, inicie acciones y evalúe avances.
  11. Cuando se desee obtener una visita de pares académicos externos o concursar por algún premio a la calidad del posgrado de la AUIP, en el momento de la visita de los pares académicos se recomienda presentar la evidencia sobre los avances en la ejecución del plan de mejora y se dialogará sobre los resultados obtenidos hasta el momento.

### **DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA VISITA DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CON LOS PARES ACADÉMICOS EXTERNOS**

Los pares académicos realizan una visita breve de tan sólo dos días y medio y cubren tres propósitos centrales:

- i) Verificar que el postgrado cuenta con la estructura mínima para operar, pero este no es el objetivo prioritario, sino sólo el que permite determinar que existen las bases mínimas indispensables para la correcta operación del postgrado. Esta parte es más objetiva en el sentido tradicional, pues se puede expresar en una lista de cotejo y confirmar su

existencia, pero es justamente cuando se poseen esos mínimos indispensables cuando un postgrado posee la libertad para generar visiones estratégicas de largo plazo que le permiten impulsar un proceso de innovación social, y esta es la función de la segunda parte del proceso de evaluación.

- ii) El propósito central de la segunda parte del proceso de evaluación es valorar si el programa de postgrado ha logrado desarrollar una visión estratégica, un proceso de reflexión colaborativo y una cultura de mejora continua de la calidad capaz de articular eficazmente: propósitos, recursos y resultados, también confirmar si ha obtenido logros relevantes, que han convertido al postgrado en un centro de innovación social y de creación de conocimiento, de valor global, y alto impacto en el desarrollo regional. Es evidente que las formas de vincular al postgrado con el conocimiento universal y con el contexto y condiciones locales, son múltiples y diversas. Existe una pluralidad de posibles metas y vías para articular propósitos, recursos y resultados. Aprender tal proceso demanda un continuo diálogo entre evaluadores y evaluados, para que los evaluadores puedan comprender el enfoque, el significado y el encadenamiento entre las diferentes acciones. Lo cual genera una unidad coherente propósitos y acciones sinérgicas capaces de obtener logros relevantes.
- iii) Desarrollar un proceso de “*coaching*” en el cual se crea un clima de apreciación positiva por el trabajo del postgrado evaluado y sus actores, visualizando sus deseos, lenguaje, cultura y prácticas, con el fin de mejorarlas, empoderar a los actores del postgrado y ayudarlos a desarrollar sus propios fines. En la gestión moderna se entiende que la fortaleza de una organización se relaciona con la calidad de sus conversaciones, su lenguaje y sus comunicaciones (Gonnet, 2023). Asimismo el lenguaje positivo empleado por una organización, se transforma en realidad e impulsa a la organización (Cooperrider y Whitney, 2005). El Coaching es esencialmente un diálogo positivo y constructivo que modifica los diálogos internos de la organización y la hace más eficiente. El coaching implica tres etapas: La primera, enfocada a construir una relación de confianza y generar un espacio de comunicación franca y abierta; la segunda, se dirige a construir condiciones para el éxito, desarrollando las habilidades de relación y comunicación, y la conexión y alineamiento con la calidad del postgrado, construyendo narraciones poderosas que favorezcan el cambio y la confianza en el potencial de postgrado, la tercera, fomenta la autonomía, la capacidad de autorregulación y la sostenibilidad de la organización (Parker, Kram & Hall, 2014).

Los tres propósitos de la visita de los pares académicos a un postgrado, se cumplen de manera simultánea. Para ello existen cuatro categorías (contexto, estructura, proceso y resultados), cada una de ellas con indicadores básicos, estratégicos y dialógicos, los cuales permiten verificar aspectos objetivos, visualizar la orientación estratégica y establecer un diálogo para establecer significados y construir opciones. Además, al final de proceso de autoevaluación se revisa el plan de mejora de la calidad y los resultados y avances obtenidos al momento de la evaluación.

La visita se organizaría de la siguiente manera:

<b>Día/ horario</b>	<b>Primer día</b>	<b>Segundo día</b>	<b>Tercer día</b>
<b>Mañana</b>	Contexto	Proceso	Plan de Mejora
<b>Tarde</b>	Estructura	Resultados	(libre)