

# **CONSEJO NACIONAL DE RECTORES**

Oficina para la Planificación de la Educación Superior

***“La Evaluación de los Posgrados en las Universidades  
Estatales costarricenses:  
la experiencia del CONARE en los últimos 20 años”***

*M.Ed. Laura Jiménez Umaña  
Equipo de Evaluación de la  
División Académica de OPES*

2005

**“La Evaluación de los Posgrados en las Universidades Estatales  
costarricenses:  
la experiencia del CONARE en los últimos 20 años”**

Tabla de contenido

	<i>Página</i>
1. Introducción	1
2. Antecedentes	2
3. Fortalezas y debilidades detectadas en 20 años de evaluación de posgrados: 1984-2004.	4
3.1 <i>Objeto y función del programa</i>	4
3.2 <i>La investigación y su papel en el programa</i>	5
3.3 <i>La docencia y su estructuración en el programa</i>	6
3.4 <i>Los estudiantes y sus características</i>	6
3.5 <i>Los académicos y su contribución al programa</i>	7
3.6 <i>La administración y su apoyo al programa</i>	7
3.7 <i>El financiamiento y su efectividad</i>	7
3.8 <i>Impacto del programa en el ámbito nacional</i>	8
4. Medidas recomendadas para mejorar los posgrados	12
5. Conclusiones de la investigadora	14

**CONSEJO NACIONAL DE RECTORES**  
**Oficina para la Planificación de la Educación Superior**

***“La Evaluación de los Posgrados en las Universidades Estatales costarricenses:  
la experiencia del CONARE en los últimos 20 años”***

*M.Ed. Laura Jiménez Umaña*

*Equipo de Evaluación de la División Académica de OPES*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El estudio presentado a continuación se enmarca dentro del contexto del mejoramiento de la calidad de los posgrados, un tema que en la actualidad ocupa y también preocupa a los académicos, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En consonancia con lo anterior, se considera relevante hacer primero referencia a las consideraciones que el Dr. Víctor Manuel Rosario Muñoz<sup>1</sup>, profesor-investigador del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UDG) plantea con respecto a los criterios que deben seguirse para el desarrollo académico de los posgrados:

1. La sistematización de prácticas institucionales
2. La vinculación docencia-investigación
3. La evaluación y el seguimiento de los posgrados
4. La investigación desarrollada por equipos interdisciplinarios, así como interinstitucionalmente.
5. La vinculación del quehacer académico de los profesores –investigadores con el sector productivo.
6. La incorporación de los estudiantes de posgrado en los proyectos de investigación y su vinculación con el mundo de trabajo.
7. El trabajo colegiado.

---

<sup>1</sup> Rosario, V. Alternativas para el desarrollo académico de los posgrados. Extraído el 15 de abril de 2005 desde [www.latarea.com.mx/articu/articu13/rosari13.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/rosari13.htm).

Como se puede observar, la mayoría de los criterios formulados por el Dr. Rosario Muñoz tienen que ver con fortalecer la investigación en el posgrado, así como los mecanismos, entre ellos el trabajo colegiado y el intercambio de experiencias, para vincular la investigación a la docencia y articularla también con el sector productivo.

En lo que respecta al caso costarricense, se revisaron y analizaron las conclusiones y recomendaciones de los 38 informes de evaluación de posgrados realizados en los últimos 20 años (1984-2004) por el Equipo de Evaluación de la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), en cumplimiento de lo estipulado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en cuanto a evaluar las carreras y oportunidades académicas autorizadas por esta instancia a las universidades estatales<sup>2</sup>.

El propósito de tal revisión exhaustiva fue el de identificar fortalezas y debilidades comunes, con el fin de obtener una impresión integral e integrada de los resultados obtenidos en las evaluaciones de los posgrados de las universidades estatales costarricenses por parte de esta instancia. Asimismo, se pretendió darle seguimiento a un estudio similar realizado hace quince años por el Equipo de Evaluación de la División Académica de ese entonces, así como proveer nuevos insumos e información actualizada que promuevan una reflexión crítica y una acción concertada en torno al posgrado y sus retos para el futuro inmediato.

## **2. ANTECEDENTES**

En el año 1990 se presentó el documento “Problemática y retos del posgrado en las instituciones miembros del CONARE<sup>3</sup>”, elaborado en la División Académica de OPES por las investigadoras Maria Cecilia Dobles, coordinadora del Equipo de Evaluación, Ivonne Vaughan y Jeannette Fallas Monge. La idea fue ofrecer una síntesis de

---

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (1982). *Leyes, Convenios y Decretos de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica*: San José, Costa Rica.

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (1990). *Planes IV. Documento de Referencia: Problemática y Retos del Posgrado en las Instituciones Miembros del CONARE*: San José, Costa Rica.

resultados y experiencias puestos de manifiesto mediante las evaluaciones de diferentes programas por parte de OPES. Cabe destacar que hasta ese momento, se habían evaluado 13 programas de posgrado, lo que equivale a un 34% de los 38 que en total se han evaluado a la fecha. Esos 13 programas incluyen 5 Especialidades Profesionales y 8 Maestrías Académicas.

Los problemas más relevantes detectados en ese estudio fueron los siguientes:

- “No existe claridad suficiente ni definición con respecto a lo que se considera un posgrado nuevo en la educación superior<sup>4</sup>”.
- “Aún cuando se afirma que tanto el doctorado como la maestría están centrados en la investigación, existe un considerable número de maestrías que enfatizan su plan de estudios en la profundización del conocimiento y la investigación viene a ser más bien un apéndice al final<sup>5</sup>”.
- “Se ha determinado que existe una relación directa entre el tiempo de dedicación del estudiante y el éxito de sus estudios de posgrado. Se ha comprobado que los programas que otorgan estos beneficios tienen índices de graduación considerablemente más altos que los que no los poseen<sup>6</sup>”.
- “La relación dual del posgrado con la unidad académica base y con el sistema de posgrado institucional, tiene sentido en cuanto que obedece a su área de estudios, por un lado, y a su nivel, por el otro. Sin embargo, esta dualidad hace que a veces se generen dudas en el orden jerárquico y se encuentren contradicciones en el orden académico y administrativo<sup>7</sup>”.
- “La metodología que ha empleado el CONARE para aprobar el funcionamiento de nuevos programas de posgrado, ha cumplido sus propósitos y en la actualidad resulta insuficiente, por lo que se hace necesario contar con otra que pueda responder mejor a lo que se requiere en la aprobación de un posgrado<sup>8</sup>”.

---

<sup>4</sup> Ibid., p.12.

<sup>5</sup> Ibid., p.13.

<sup>6</sup> Ibid., p.18.

<sup>7</sup> Ibid., p.19.

<sup>8</sup> Ibid., p.21.

### **3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DETECTADAS EN 20 AÑOS DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS: 1984-2004.**

Los informes de evaluación elaborados por OPES resumen y analizan los resultados en ocho aspectos:

- Objeto y función del programa
- La investigación y su papel en el programa
- La docencia y su estructuración en el programa
- Los estudiantes y sus características
- Los académicos y su contribución al programa
- La administración y su apoyo al programa
- El financiamiento y su efectividad
- Impacto del programa en el ámbito nacional

En los siguientes apartados se hace referencia a las principales coincidencias encontradas en las distintas evaluaciones, en relación con sus fortalezas y debilidades:

#### **3.1 Objeto y Función del programa**

La principal fortaleza detectada fue la profundidad adquirida en la visión del entorno y el dar a conocer las potencialidades del campo de estudio en cuestión.

Asimismo, la principal debilidad detectada fue que los estudiantes no se gradúan o concluyen el plan de estudios en el plazo previsto. Este punto se trata con mayor detalle en el apartado 3.8 referente al impacto del programa en el ámbito nacional.

Por otra parte, en 26 de los 38 programas (68%) se detectaron algunas de estas condiciones:

- La Maestría Académica se ha orientado hacia otras metas dirigidas hacia la especialización profesional y no hacia la formación en investigación.
- El programa concentra más los esfuerzos en la profundización de conocimientos que en la generación de los mismos.
- La Especialidad Profesional posee también características propias de una maestría (se exige trabajo de investigación y no un examen práctico).
- El programa debe definir, revisar y priorizar claramente los objetivos de formación del posgrado, pues en la práctica se han orientado hacia otras metas y no como lo estipulaban sus objetivos de creación, vigentes al momento de la evaluación.

Hay que tener presente que en las evaluaciones que realiza OPES se toman en cuenta los cambios en la estructuración, replanteamiento y objetivos de la oferta académica que hayan ocurrido durante el tiempo en que se ha desarrollado el programa.

### 3.2 La investigación y su papel en el programa

Como fortalezas se señalan en algunos programas la utilidad de la investigación de tesis desarrollada y la realización de investigaciones dirigidas dentro de los cursos, por lo que la generación de conocimientos en estos casos no se ha limitado únicamente a la realización de una tesis como requisito de graduación.

Las principales debilidades detectadas fueron:

- La falta de una guía adecuada que enfatice los lineamientos metodológicos básicos que sustenten la investigación.
- La ausencia de un programa general de investigación que contemple y oriente tanto la investigación desarrollada en los cursos como en el proyecto de tesis.

Por otra parte, si se toman en cuenta los criterios expresados por el Dr. Rosario Muñoz, y que fueron expuestos anteriormente, se puede determinar que hace

falta aún sistematizar las practicas institucionales con respecto a la investigación, así como vincular ésta a la docencia y al sector productivo, con el fin de propiciar cada vez más y de mejor manera el desarrollo académico de los posgrados.

### 3.3 La docencia y su estructuración en el programa

Como una fortaleza a destacar se tiene que en 26 de los 38 informes de evaluación (68%), tanto los estudiantes como los docentes, tienden a valorar positivamente el nivel de los cursos. No obstante, entre las principales debilidades se detectaron las siguientes:

- Falta mayor práctica y análisis de casos reales en los cursos del programa
- Falta mayor énfasis en la investigación
- El sistema de evaluación utilizado no es el adecuado y no se utilizan estrategias variadas de evaluación, aunque el sistema en sí sea exigente. En ese sentido se determinó que para 10 de los 38 programas de posgrado (26%) existe una incongruencia entre la formación práctica impartida y la evaluación de esa formación, lo que es particularmente evidente en 3 de las 5 especialidades que en el área de la salud han sido evaluadas.

### 3.4 Los estudiantes y sus características

De acuerdo con la información analizada, en 26 de los 38 programas de posgrado evaluados (68%) la mayoría de los estudiantes que ingresaron tenían el grado académico de Licenciatura y una edad comprendida entre los 25 a los 35 años o más; trabajaban mientras estudiaban en actividades afines con el estudio, con una jornada laboral de tiempo completo en propiedad y tenían conocimientos del idioma Inglés. Ingresaron al posgrado para mejorar su nivel académico y profesional, primordialmente.

Desde la óptica de señalar fortalezas y debilidades, pueden considerarse como fortalezas que los estudiantes trabajaran en actividades afines con el estudio y que tuvieran conocimientos del idioma Inglés, y como debilidad la jornada laboral



de tiempo completo que podría afectar su disponibilidad de tiempo para el estudio e incidir en que el estudiante no pueda culminar el plan de estudio y por ende, graduarse.

### 3.5 Los académicos y su contribución al programa

Entre las fortalezas detectadas se tiene que, en general, el desempeño docente y la preparación académica son valoradas en forma positiva. En cuanto a las debilidades están la poca disponibilidad de tiempo por parte del docente, la falta de apoyo en el proceso de investigación de la tesis o proyecto de graduación y la escasa identificación con el programa.

### 3.6 La administración y su apoyo al programa

Para los docentes, en general la relación con la unidad base, desde el punto de vista administrativo, es satisfactoria y en este sentido consideran eficiente la organización administrativa del posgrado; sin embargo, y desde una perspectiva más académica, señalan también que se debe mejorar la coordinación y la identificación académica entre el posgrado y su unidad base y que las instancias de posgrado respectivas en cada universidad le den mayor apoyo y seguimiento, lo que ya se había señalado también en el estudio de 1990.

### 3.7 El financiamiento y su efectividad

Para 22 de los programas de posgrado evaluados (58%) el financiamiento no ha sido suficientemente efectivo y no ha satisfecho las necesidades del programa, tanto académicas como de equipo y materiales. En cuanto a la disponibilidad de recursos, la mayoría de los docentes y estudiantes valoran en forma negativa el equipo de cómputo y el material bibliográfico. Adicionalmente, los estudiantes tienden también a valorar en forma negativa la planta física.

### 3.8 Impacto del programa en el ámbito nacional

Como fortalezas se tiene la existencia de una vinculación estrecha y adecuada entre las funciones laborales del estudiante y el tema de la tesis o del proyecto de graduación; aunado al hecho de que la formación brindada en los cursos le da herramientas al estudiante para mejorar su entorno; por lo que existe un impacto cualitativo bien diferenciado. Sin embargo, el hecho de que algunos trabajos de investigación no se concluyan, y por ende, no se gradúen los estudiantes en el plazo previsto, incide de manera negativa en el impacto cuantitativo del programa.

Lo anterior se comprueba al observar los datos del Cuadro siguiente que presenta la Evolución de la Matrícula y Graduación de los programas de posgrado al momento de su evaluación por parte del CONARE.

**Evolución de la Matrícula y Graduación de los Programas de Posgrado al momento de su evaluación por parte de OPES**

Programas de posgrado	Año de Evaluación**	Admitidos	Graduados		Activos		Retirados		Separados		
			F. Abs	F. Rel	F. Abs	F. Rel	F. Abs	F. Rel	F. Abs	F. Rel	
1	E	1994	52	51	98,1	0	0	1	1,9	0	0
2	E	1990	52	42	80,8	3	5,8	7	13,5	0	0
3	E	1990	59	46	78	1	1,7	12	20,3	0	0
4	E	1990	80	61	76,3	5	6,3	14	17,5	0	0
5	E	1990	55	39	70,9	4	7,3	12	21,8	0	0
6	MA	1985	26	16	61,5	2	7,7	8	30,8	0	0
7	MA	2000	20	12	60	1	5	5	25	2	10
8	E *P	1997	21	11	52,4	8	38,1	2	9,5	0	0
9	MA	1989	24	11	45,8	1	4,2	10	41,7	2	8,3
10	MA *	1986	54	24	44,4	13	24,1	13	24,1	4	7,4
11	MA *P	1992	120	53	44,2	49	40,8	18	15	0	0
12	MA	1992	56	24	42,9	23	41,1	9	16,1	0	0
13	E	1987	21	9	42,9	11	52,4	0	0	1	4,8
14	MA *	1986	105	37	35,2	36	34,3	18	17,1	14	13,3
15	MP	1999	21	6	28,6	9	42,9	6	28,6	0	0
16	MA *P	2001	39	11	28,2	26	66,7	0	0	2	5,1
17	D-MA *P	1999	93	26	28	50	53,8	17	18,3	0	0
18	MA	1996	37	10	27	25	67,6	2	5,4	0	0
19	MA	1998	42	11	26,2	3	7,1	28	66,7	0	0
20	MA	1986	46	12	26,1	14	30,4	17	37	3	6,5
21	MP	1997	473	118	24,9	270	57,1	85	18	0	0
22	MP	2003	85	20	23,5	45	52,9	14	16,5	6	7,1
23	MA	1998	42	9	21,4	27	64,3	6	14,3	0	0
24	MA *	1988	35	7	20	19	54,3	9	25,7	0	0
25	MA	2002	61	11	18	41	67,2	9	14,8	0	0
26	MA	1998	21	3	14,3	9	42,9	9	42,9	0	0
27	MA *P	1997	23	3	13	18	78,3	2	8,7	0	0
28	MA *P	1998	35	3	8,6	19	54,3	13	37,1	0	0
29	MA *P	1997	67	5	7,5	38	56,7	24	35,8	0	0
30	MA	1996	27	2	7,4	14	51,9	11	40,7	0	0
31	MA *	1990	39	2	5,1	29	74,4	8	20,5	0	0
32	MA *	1991	24	1	4,2	15	62,5	6	25	2	8,3
33	MA *P	1992	210	4	1,9	141	67,1	65	31	0	0
34	MA	2004	125	2	1,6	65	52	58	46,4	0	0
35	MA	1986	21	0	0	6	28,6	15	71,4	0	0

\* Programas a los que se les recomendó orientarse hacia otro posgrado, concretamente la especialización profesional.

(\*P) programas a los que se les recomendó específicamente que contemplaran abrir la maestría profesional como una alternativa de graduación

\*\* Corresponde al año en que salió publicado el informe de evaluación

Nota: Los posgrados que corresponden a los números 36(1995), 37(1996) y 38(1999) no se contemplaron dentro de este

cuadro, pues corresponden a especialidades médicas que al momento de la evaluación no aportaron la información con respecto al número de estudiantes admitidos, activos y retirados, limitándose a enviar

el número de graduados únicamente

MA:maestría académica

MP: maestría profesional

E: especialidad profesional

D: doctorado

Se observa para los programas con los números del 1 al 8, que el porcentaje de graduación, al momento de la evaluación, es superior al 50%; por el contrario, para los programas identificados con los números del 28 al 35, dicho porcentaje es inferior al 10%.

Los programas que están dentro de este segundo grupo (números del 28 al 35) corresponden en su totalidad a Maestrías Académicas, que tienen como eje la investigación y su requisito de graduación es la elaboración y presentación de una tesis. En todos estos programas los estudiantes trabajan a tiempo completo.

Por otra parte, seis de los ocho programas cuyo porcentaje de graduación es superior al 50% (identificados con los números 1, 2, 3, 4, 5 y 8), tienen la característica de ser programas de Especialidad Profesional en donde las exigencias son diferentes a las de la maestría académica y el énfasis no es la investigación sino la formación práctica especializada. Estos seis programas fueron autorizados entre 1983 y 1991, cuando la definición que prevalecía era la siguiente:

*“La Especialidad Profesional forma parte de los estudios de posgrado, pero posee características muy diferentes. Mientras la maestría y el doctorado se dirigen primordialmente a dar una formación académica centrada en la investigación, la especialidad de posgrado se centra en una formación práctica especializada en un área determinada de la profesión.*

*Dado el carácter no académico de las especialidades se decidió no fijar mínimos para los créditos que se otorguen a ellas ni para la duración necesaria para concluir las.*

*El requisito de ingreso para la especialidad de posgrado es el bachillerato universitario y el requisito de graduación la aprobación del plan de estudios que defina la Institución, y la conclusión de un determinado período de práctica profesional<sup>9</sup>”.*

---

<sup>9</sup> Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (1977) *Nomenclatura de Grados y Títulos en la Educación Superior*. San José, Costa Rica.

En la actualidad, la definición de Especialidad Profesional es aún más rigurosa y enfática en cuanto a la formación práctica, pues se introduce lo referente al aprender haciendo y se fija un mínimo de horas para la práctica profesional supervisada, como se detalla a continuación:

*“Es una modalidad de estudios de posgrado que se utiliza en campos que requieren formación específica y práctica en determinadas áreas del saber. La formación básicamente se fundamenta en una relación estrecha profesor-alumno, de manera que el estudiante aprende haciendo, mediante una supervisión estrecha del profesor.*

*Por lo general, el plan de estudios se estructura como un programa de trabajo académico que se vincula con las obligaciones profesionales y laborales del estudiante y que incluye investigación práctica y aplicada en el campo correspondiente*

*Por lo anterior, las instituciones vinculadas al área de estudio, tienen una participación muy importante en la formación de los especialistas, dada la necesidad fundamental de la práctica en el campo profesional.*

*La especialidad se caracteriza por los siguientes elementos:*

*Créditos: Por la naturaleza práctica de esta modalidad y porque la cantidad de horas prácticas varía según el campo de estudio, no se establece un requisito mínimo en cuanto a número de créditos. El número de créditos puede ser otorgado por el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.*

*Duración: La duración depende del tipo de práctica profesional necesaria para lograr los objetivos que se proponen. Se establece como mínimo dos ciclos de 15 semanas o su equivalente, y un mínimo de 1620 horas de práctica profesional supervisada<sup>10</sup>”.*

Un elemento importante que pudo haber incidido en que los programas con un porcentaje de graduación superior al 50% fueran más eficientes e impactaran no sólo

---

<sup>10</sup> Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (2004). *Modificación al Convenio para crear una Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal*. San José, Costa Rica, pp. 4-5.

cualitativa sino cuantitativamente, es el hecho de que todos los estudiantes estaban becados y disponían de tiempo para dedicarse a sus estudios, lo que también fue destacado en el estudio de 1990. Asimismo, al analizar detenidamente estos casos se puede identificar que los estudiantes que no se graduaron tendieron a retirarse del programa debido a los compromisos derivados de su beca. Del mismo modo, y en el caso de los graduados, se podría decir que al estar becados se sintieron comprometidos, en alguna manera, a terminar el plan de estudios en un plazo fijo.

En lo que concierne al programa identificado con el número 35 y que al momento de la evaluación no tenía ningún graduado, llama la atención que el porcentaje de retirados es superior al 70% y los activos son una minoría. Una posible interpretación de esta situación podría ser que el programa no resultara atractivo para los estudiantes y no cumpliera con sus expectativas.

#### **4. MEDIDAS RECOMENDADAS PARA MEJORAR LOS POSGRADOS**

En los últimos 20 años se han formulado recomendaciones a los diferentes posgrados en procura también de que el número de graduados aumente. A continuación se presentan las más frecuentes y relevantes:

- Promover la búsqueda de fuentes de financiamiento alternas para el programa que le permitan ofrecer becas a los estudiantes y garantizar la disponibilidad necesaria en cuanto a: personal docente que apoye y asesore en la investigación de tesis, aulas, recursos bibliográficos y equipo audiovisual y de cómputo. Esto se ha recomendado a 27 posgrados ( 71%).
- Establecer con respecto a la investigación lineamientos que posibiliten al estudiante claridad, formación y asesoría en su trabajo de tesis. Esto se ha recomendado a 25 posgrados (66%).

- Proveer al estudiante de herramientas teórico-metodológicas que guíen y orienten el proceso de investigación. Esto se ha recomendado a 21 posgrados (55%).
- Revisar y definir con claridad los objetivos de formación del posgrado, de manera que lo que se estipule se cumpla. Esto se ha recomendado a 17 posgrados (45%).
- Evaluar cada uno de los cursos del plan de estudios con el objeto de vincular los contenidos de los cursos con la investigación. Esto se ha recomendado a 16 posgrados (42%).

Por otra parte, seguidamente se hará referencia a algunas recomendaciones formuladas, que si bien es cierto no fueron las más frecuentes si evidencian un impacto cualitativo, pues tienen que ver con el objeto y función de los posgrados evaluados:

- Incorporar en los programas de Especialidad Profesional la práctica como su eje central (6 programas).
- Orientar el programa hacia otro tipo de posgrado más afín con la especialización profesional (5 programas). Estos programas, todos ellos maestrías académicas, fueron evaluados entre 1986 y 1991, período en que la opción de maestría profesional no estaba definida ni legalizada como tal, aunque se visualizara como una opción legítima.
- Estudiar la conveniencia de abrir la maestría profesional en la disciplina como una alternativa de graduación (8 programas). A partir del año 1992 estaba ya ratificada, o estaba por serlo, la primera modificación al *Convenio para Crear una Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal* y que incluía la Maestría Profesional.

En este sentido, la modificación realizada en 1992 al citado Convenio tuvo el acierto de introducir en la nomenclatura vigente la modalidad de maestría orientada hacia la disciplina o profesional, modalidad que se vislumbraba ya en el estudio de 1990 como una opción legítima y necesaria. Cabe aclarar que en el contexto en el que se autorizaron y evaluaron la mayoría de los 38 posgrados analizados las opciones se limitaban a la maestría académica, al doctorado y a la especialidad profesional. Asimismo, la última modificación al Convenio, realizada en el 2004, permitió aún mayor precisión al respecto, cuya definición se presenta seguidamente:

*“La maestría profesional profundiza y actualiza conocimiento, con el objeto primordial de analizarlo, sintetizarlo, transmitirlo y solucionar problemas. Cuenta con un plan de estudios más generalizado por estudiante con al menos 40 créditos en cursos. La investigación práctica aplicada se da a través de estudios de casos, diagnósticos y propuestas, producción artística o documental, laboratorios, prácticas profesionales, etc. Esta investigación debe evidenciarse en uno o varios informes y en una presentación final<sup>11</sup>”.*

## **5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGADORA**

Al revisar los informes de evaluación de los 38 posgrados evaluados en el período contemplado entre 1984 y 2004, se puede apreciar que la oferta académica desarrollada ha sido valorada positivamente en 26 de los 38 informes de evaluación (68%). Sin embargo, existen aspectos que son prioritarios y a los que se les debe prestar atención en aras de aumentar la calidad, la pertinencia social y el número de graduados de los posgrados. Estos aspectos tienen que ver con:

- Fuentes de financiamiento alternas para el programa.
- Herramientas teórico-metodológicas en investigación.
- La vinculación de los contenidos de los cursos con la investigación.

---

<sup>11</sup> Ibid.



- La claridad de los objetivos de formación del posgrado.

En cuanto a este último punto, se consideran oportunas y necesarias las modificaciones que se le han realizado al Convenio para la Nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior, efectuadas en los años de 1992 y 2004, la más reciente. Lo anterior, pues en lo que respecta al posgrado, estas modificaciones progresivas y paulatinas han tenido el mérito de diversificar y también caracterizar cada vez con mayor precisión, los alcances, condiciones y naturaleza de las diferentes opciones.

Por otra parte, y a la luz del análisis realizado, se puede concluir que una de las tareas de los posgrados es fijar derroteros académicos, es decir, definir claramente sus objetivos y después de esta reflexión, asegurar y garantizar los medios y recursos: financieros, docentes, de infraestructura, material y de equipo necesarios. Esto es especialmente relevante y necesario pues en 26 de los 38 programas de posgrado evaluados se encontró que sus objetivos de formación, vigentes al momento de la evaluación, no eran del todo congruentes con lo que en la realidad ejecutaban, lo que ya había sido señalado hace quince años con el estudio de OPES al respecto.

Otra gran tarea que está por delante es la de asegurar y garantizar la calidad y pertinencia de la formación impartida. En este sentido es que cobra gran importancia y relevancia la autoevaluación como un recurso para conocer y mejorar procesos y productos en los posgrados de las universidades estatales tales como: gestión y coordinación académico-administrativa; selección y admisión de estudiantes; articulación de la docencia con la investigación; aplicabilidad, calidad y naturaleza de la investigación desarrollada; impacto de la formación y número de graduados, entre otros.

Esta pertinencia y claridad académica sólo serán posibles en el marco de una cultura de evaluación y autoevaluación, tal y como lo expresa José Joaquín Brunner en el

prólogo del libro de Eduardo Martínez y Mario Letelier titulado Evaluación y acreditación universitaria- metodologías y experiencias:

*“En América Latina hasta ahora, en la mayoría de las instituciones de educación superior, y sus programas académicos, no se ha desarrollado “una cultura de evaluación”; prevalece una racionalidad interna de autoreproducción, con decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia y calidad de los servicios y actividades<sup>12</sup>”.*

---

<sup>12</sup> Brunner, J. Calidad y Evaluación en la Educación Superior, 1997. Extraído el 11 de octubre de 2005 desde <http://lauca.usach.cl/cices/PUBLICACIONES.htm>