

Universidad de Oriente
Centro de Estudios de Educación Superior
" Manuel F. Gran "

Modelo Holístico Configuracional de la Evaluación del Posgrado Académico: Indicadores y Metodología para su Autoevaluación

Tesis en opción al Título Académico de Master en Ciencias
de la Educación Superior

Autor: Lic. Ciro García Sabaté

Tutores: Dr. C. Homero Calixto Fuentes González

Dra. C. Ilsa Álvarez Valiente

Santiago de Cuba
2002

**Universidad de Oriente
Centro de Estudios de Educación Superior
“ Manuel F. Gran”**

**Modelo Holístico Configuracional de
Autoevaluación del Posgrado
Académico:
Indicadores y Metodología para su
Autoevaluación**

**Tesis en opción al Título Académico de Master en
Ciencias de la Educación Superior**

Autor: Lic. Ciro García Sabaté

Tutores: Dr. C. Homero Calixto Fuentes González

Dra. C. Ilsa Álvarez Valiente

**Santiago de Cuba
2002**

RESUMEN

La investigación aborda la problemática relacionada con la necesidad de elevar el la calidad del proceso de posgrado en el Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran" (CeeS) de la Universidad de Oriente, debido a la presencia de limitaciones que no satisfacen las expectativas que emanan de su misión.

Tal problemática intenta resolverse desde la óptica de una evaluación interna prospectiva, participativa, que aporte con la información necesaria y pertinente para desarrollar acciones que eleven la calidad de dicho proceso. En tal sentido la investigación tiene como objetivo la sistematización de indicadores para la autoevaluación del posgrado en el CeeS y a la elaboración de una metodología para su aplicación, que contribuya al mejoramiento de la dirección de este proceso. Siendo el *campo de acción*, la evaluación interna del proceso de posgrado en el CeeS.

Para el logro de tal propósito se realiza una caracterización histórica del posgrado en Cuba y un análisis de los antecedentes de la evaluación institucional, así como una caracterización didáctica y de dirección del posgrado y de la evaluación, lo que, conjuntamente con el análisis de los resultados del diagnóstico, aportó las bases teóricas, prescriptivas y contextuales de un modelo de evaluación que, basado en un enfoque procesal, holístico y configuracional de este proceso, sirve de sustentación teórica a la sistematización de un conjunto de indicadores para la autoevaluación del posgrado y a una metodología para su aplicación.

Indice

Introducción	1
CAPÍTULO I	
EL PROCESO DE POSGRADO: SUS CARACTERÍSTICAS Y ANTECEDENTES.	9
1.1 La educación de posgrado en Cuba: diseño, dinámica y evaluación.	9
1.1.1 De la estructura del sistema de formación de posgrado en Cuba	10
1.1.2 El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado.	13
1.2 La educación de posgrado en Cuba: sus principales tendencias históricas	20
1.3 Dirección, evaluación y autoevaluación de la calidad del posgrado.	27
1.3.1 Evaluación de la calidad del proceso de posgrado.	31
1.4 Estado actual del proceso de posgrado académico en el CeeS “Manuel F. Gran”.	39
Conclusiones del capítulo I	48
CAPÍTULO II	
LA AUTOEVALUACIÓN DEL POSGRADO ACADÉMICO	49
2.1 Modelo de autoevaluación del posgrado académico.	49
2.1.1 Principales presupuestos teóricos de un modelo de autoevaluación del posgrado académico.	49
2.1.2 Modelo de proceso del posgrado académico.	51
2.1.3 Modelo holístico configuracional de la autoevaluación del posgrado.	56
2.1.4 Caracterización de la evaluación desde el modelo holístico configuracional.	66
2.2 Variables, indicadores y criterios.	72
2.3 Metodología para la implementación de los indicadores.	84

Conclusiones del capítulo II	94
Conclusiones generales	96
Recomendaciones	97
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Los estudios de posgrado son la expresión contemporánea más elevada y de mayor prestigio de la educación sistemática, son muy importantes en esta época de revolución científico – técnica mundial, y lo serán todavía más en la sociedad informática o pos - industrial del futuro por su rol en la formación profesional altamente especializada y por sus vínculos con el desarrollo científico, técnico y social.

En el período actual existe un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que evidencian los profundos cambios que deben producirse en la universidad para que la misma mantenga su relevante papel social, cambiando su tradicional misión de producir y custodiar el conocimiento por la de encontrar nuevos espacios que le permitan mantener la relevancia social que históricamente le ha correspondido.

En esta coyuntura histórica y a partir de la necesidad de la educación permanente, es posible apreciar la oportunidad que representa la educación de posgrado para la universidad.

Puede decirse que es en las universidades donde la ciencia tiene una connotación e intención profesional. Esta surge como tal a escala mundial a finales del Siglo XIX, aunque sus antecedentes se remontan al propio origen de la enseñanza superior, pero no es hasta la tercera década del Siglo XX y en particular después de la Segunda Guerra Mundial, que la educación de posgrado se convierte en un elemento estratégico y decisivo para el desarrollo social, constituyéndose en un indicador para evaluar el desarrollo alcanzado por un país en diferentes ramas del saber.

En Cuba, desde 1976 con la creación del Ministerio de Educación Superior, este servicio social pasó a constituir una de las principales funciones de las instituciones de educación superior (IES), cuya intención principal es atender las necesidades de superación continua de más del medio millón de graduados universitarios con que cuenta el país.

A nuestro ideal de posgrado, expresa Nuñez, J. (1998), le subyace la idea según la cual la posibilidad de acceso a los conocimientos es una medida de justicia social que debe ser promovida y preservada. En correspondencia con esto las 46 IES del país brindan posgrado y en sus diversas modalidades acceden cerca de 200 mil personas cada año.

Los fines específicos de cada una de sus modalidades son consecuencia de expresar de un modo generalizado las máximas aspiraciones formativas en el egresado del posgrado, es decir, aquellas cualidades profesionales y científicas que lo capacitan para enfrentarse con conocimiento científico a los problemas propios de su actividad laboral, dando respuesta a las necesidades sociales. Esta respuesta convierte a la universidad en una institución de educación permanente, de servicios educativos a la sociedad, de formación posgraduada.

La educación de posgrado ha de contribuir en consecuencia a definir nuevas necesidades, tanto en el plano regional, como nacional, permitiendo que se puedan satisfacer de manera creciente las necesidades de preparación de los profesionales enfrentados a las condiciones cambiantes del empleo.

En todo lo anterior, la evaluación del posgrado, y en especial del posgrado académico, parece obvia. La educación de posgrado, expresa Cruz, V., “es una actividad propositiva, intencional, por lo que la determinación de sí se logran, y en qué medida, las metas, es un elemento constitutivo de la propia acción” (1996).

En general, la evaluación de un programa académico, según Cruz, V. (1996), es el proceso a través del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos del programa o su totalidad.

Es en nuestra opinión un aspecto central de todo proceso en el sentido de que centra y orienta a los demás elementos, les conduce y pone a prueba su potencial desarrollador.

En todo sistema es necesaria la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que reoriente sus elementos y estructura

Desde el punto de vista de la planeación estratégica, la evaluación es la parte constitutiva de ésta que conlleva a la toma de decisiones para afrontar los futuros cambios. Con ese objetivo, se analiza el entorno, se definen sus objetivos, se identifican las opciones para llevar a cabo dicho cambio, se implementan las decisiones y se evalúan los resultados y el proceso de su consecución.

De manera que la evaluación deviene en un eslabón fundamental de la dirección y en componente esencial de cualquier esfuerzo que se haga para producir algo de valor, así como para poder adoptar una buena decisión.

Por ello, en los últimos años se ha venido notando un incremento en el interés por la evaluación de los programas de posgrado, asociado al propio interés de las instituciones universitarias en lograr diagnosticar el estado de sus distintas actividades; las exigencias de las diferentes fuentes de financiamiento, la preocupación de los aspirantes por ingresar en programas de la mayor calidad, la posible competencia académica entre las distintas alternativas referidas por el sistema universitario. Así, la resistencia a la evaluación ha venido disminuyendo, y aun los defensores radicales de la autonomía universitaria admiten su necesidad y conveniencia para lograr la búsqueda permanente de la excelencia.

El énfasis puesto en este aspecto es dictado en su mayor parte por el modelo de evaluación que se siga. “En un campo como el de la Educación Superior, es imposible obtener mejorías reales si los principales actores no están convencidos de que ellos pueden hacer mejor las cosas. Los profesores, por ejemplo, son profesionales altamente calificados. Si no están asociados con la evaluación, si no están involucrados en la identificación de debilidades y si no participan en la búsqueda para solucionar problemas, es dudoso que ocurran mejorías significativas y perdurables. Por esta razón, la autoevaluación se ha convertido en un punto esencial del proceso evaluativo” (Ayarza, E. H. 1995: 33).

Sin embargo, la experiencia adquirida no parece ser todavía suficiente y no ha sido fácil la formulación de criterios e indicadores que hagan más objetiva, en lo posible, la evaluación de las actividades de posgrado, trayendo como consecuencia que las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas no den cuenta, con la lealtad esperada, de las verdaderas debilidades y fortalezas del proceso y los resultados evaluados, lo que a su vez conduce a decisiones poco pertinentes que no garantizan el mejoramiento permanente del programa. Es decir, la evaluación no proporciona un adecuado marco para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas que dinamicen el mejoramiento y el crecimiento institucional.

De todo lo dicho se infiere que la dirección de este proceso, en donde la evaluación se constituye en eslabón funcional del mismo, desempeña un papel importante, en tanto le corresponde la obligación de garantizar el óptimo funcionamiento del sistema a través de tareas vinculadas con:

- El aseguramiento de la infraestructura física necesaria y pertinente para el desarrollo exitoso de los programas.
- La pertinencia de los programas y metodologías de implementación.
- El aseguramiento de la base material, financiera y metodológica.
- La ejecución óptima de las funciones de planificación, organización, ejecución y control del proceso.
- La ejecución óptima de los procesos de administración y gestión, tanto académica como de recursos materiales y financieros.
- La acertada coordinación y coherencia entre el proceso formativo y los restantes.
- El aseguramiento de procesos de admisión de estudiantes y selección de profesores que garanticen la cantidad y calidad de los recursos humanos.
- Una adecuada comunicación entre todos los estamentos.
- Aseguramiento de un liderazgo y de un clima institucional adecuados.
- El aseguramiento de un sistema de seguimiento y control de las actividades del posgrado, que garantice la detección oportuna y objetiva de las debilidades y fortalezas y una toma de decisiones conducente al mejoramiento institucional, entre otras.

En tal sentido encamina sus esfuerzos el Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente (CeeS), el que tiene su origen en la Cátedra “Manuel F. Gran”, constituida el 24 de enero del año 1990 para dar respuesta a las necesidades de formación de los profesores universitarios tanto de las IES de Santiago de Cuba como de las restantes provincias orientales, en la rama de las Ciencias de la Educación, a través del desarrollo de cursos de diplomado, maestrías y doctorado, este último en sus variantes, curricular y tutorial.

A lo largo de estos años el centro ha logrado acumular grandes éxitos en materia de titulaciones (más de 200 master y más de 30 doctores de la Universidad de Oriente y de otras instituciones), servicios de asesoramiento a universidades cubanas y del

extranjero, facultades y departamentos, en materia pedagógica, de dirección y de otras ciencias afines; publicaciones; participaciones en eventos, todo lo cual ha sido avalado por el reconocimiento de la propia Universidad de Oriente, así como de otras instituciones de educación superior del país y fuera de este, y de la instancia acreditadora de programas de maestría. Todos estos logros y las posibilidades de elevarse en la búsqueda de la excelencia se sustentan en las siguientes fortalezas:

- El programa de maestría ostenta la categoría de programa acreditado.
- El CeeS posee objetivos bien definidos.
- El 100% de los profesores del claustro (32) son doctores.
- Mejoría en las condiciones de trabajo del centro.
- Amplio reconocimiento de su labor social tanto dentro como fuera de la Universidad de Oriente.
- La investigación ocupa un lugar central en el programa y quehacer del Centro de Estudios.
- Los grupos de investigación trabajan por proyectos.
- Calidad humana de los profesores y colaboradores del CeeS.
- Relaciones con otras IES.
- Estructura organizacional que posibilita el cumplimiento de la misión.
- Más de 10 años de experiencia.
- Conocimiento y concientización de la misión del CeeS por parte de los profesores.
- Clima socio afectivo favorable.
- Liderazgo científico y profesional.
- Satisfactorio nivel de comunicación.
- Adecuada preparación del personal administrativo de apoyo a la actividad de posgrado del CeeS.

Sin embargo, nuestra experiencia como secretario académico del Centro y los resultados de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes (anexo 9), egresados (anexo 10), no egresados (anexo 12) y profesores (anexo 13), corroboran, a pesar de las fortalezas del Centro y los incuestionables logros alcanzados, la existencia de dificultades en materia de:

- Falta de correspondencia entre objetivos y logros: bajo número de publicaciones, pobre participación de los profesores en eventos científicos, bajo número de proyectos financiados.
- Baja eficiencia: 47,3%, 37,5% en los grupos Granma y Guantánamo respectivamente. A lo que se agrega el hecho de que del grupo Santiago NPI, aun habiendo concluido el componente académico, no ha defendido ningún estudiante.
- Insuficiencias en la calidad de los informes de tesis.
- Pobre dedicación de algunos tutores a los aspirantes.
- Tutores con más de la cantidad de aspirantes establecida, lo que atenta contra la calidad de la atención a los mismos.

A lo anterior se incorpora un limitado ejercicio de la autoevaluación como subeslabón estratégico de la dirección, para garantizar, como ya se ha planteado, no sólo la detección objetiva de las fortalezas y debilidades del proceso, sino la toma de decisiones y la ejecución de acciones correctivas que eleven la calidad de este servicio. Todo lo cual afecta el cumplimiento exitoso de su misión y limita el logro de la excelencia.

Estos elementos, unidos a la búsqueda y comprensión de las principales causas, al estudio diagnóstico de la práctica evaluativa del posgrado, así como a la necesidad de una labor continua de elaboración teórica que oriente la proyección y realización de la evaluación del posgrado, llevan a definir como *problema científico*: Los resultados del proceso de posgrado que se desarrolla en el Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” no satisfacen las potencialidades del Centro ni las expectativas que emanan de su misión; corroborándose la necesidad de considerar en calidad de *objeto de investigación*, el proceso de dirección del posgrado académico en dicho Centro.

El *objetivo* se dirige a elaboración de una metodología para la autoevaluación del posgrado académico en el CeeS que contribuya al mejoramiento de la dirección de este proceso. Siendo el *campo de acción*, la autoevaluación del proceso de posgrado académico en el CeeS.

La consecución de tal objetivo se orienta metodológicamente por la siguiente *hipótesis*:

La elaboración de una metodología para la autoevaluación contentiva de indicadores y criterios, sustentados en un enfoque sistémico del proceso de posgrado académico; en el enfoque configuracional de la autoevaluación como subeslabón de la dirección; así como en una visión integradora de la calidad, a punto de partida de las contradicciones entre **las dimensiones y los indicadores, entre la acción y la reflexión, y entre la funcionalidad y coherencia**, puede constituir un instrumento más contextualizado para detectar déficit, dificultades y fortalezas, que posibilitarán la planificación y ejecución de acciones para mejorar la calidad del posgrado académico en el CeeS y con ello elevar la calidad de sus resultados.

Tal hipótesis se inspira en la idea de que no es posible comprender y mejorar la evaluación del posgrado al margen de las concepciones sobre el propio proceso que se evalúa, su dirección, calidad, factores, dimensiones y contradicciones determinantes, y mucho menos sin delimitar el papel de la autoevaluación en dicho proceso. Es por ello que la hipótesis planteada considera en calidad de presupuestos teóricos importantes los siguientes:

- La institución universitaria es un todo cuyos resultados y funciones explicitan la interacción entre los procesos que la conforman. Este todo opera en un contexto físico, económico, social, político y cultural, que condiciona todas y cada una de sus acciones.
- El proceso de evaluación institucional es un eslabón de la dirección, dinámico, constructivo y formativo que se configura a partir de las relaciones entre el contexto, los objetivos, problemas, objeto, contenidos, métodos de evaluación.
- El proceso de posgrado es un sistema de procesos consciente, holístico y dialéctico con carácter formativo y directivo que se desarrolla en virtud de las relaciones entre los diferentes procesos que lo integran para satisfacer la demanda social de personal altamente calificado y cubrir las necesidades generadas por el desarrollo académico de las IES, pero a partir de la transformación de los recursos necesarios (Fuentes , H. 1999)
- La autoevaluación es un subeslabón de la evaluación, que posibilita que la institución se evalúe introspectivamente, con lealtad y más objetividad,

proporcionando un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas conducente al mejoramiento y el crecimiento institucional.

- La calidad es una dimensión de los procesos universitarios que sintetiza la visión integradora del impacto, pertinencia y optimización.

Para el logro del objetivo y la corroboración de la hipótesis se realizaron las siguientes *tareas*:

1. Caracterizar didácticamente el proceso de posgrado.
2. Caracterizar, desde el punto de vista de la dirección, el proceso de posgrado y la evaluación de la calidad.
3. Determinar las tendencias históricas de la formación de posgrado en Cuba y los antecedentes de la evaluación institucional en la educación superior.
4. Diagnosticar el estado actual del proceso de posgrado académico en el CeeS.
5. Elaborar el modelo de autoevaluación del posgrado académico.
6. Caracterizar la autoevaluación del posgrado académico en el CeeS desde el modelo holístico configuracional.
7. Determinar el sistema de indicadores y criterios.
8. Elaborar la metodología para la aplicación del sistema de indicadores.

Fueron empleados con un enfoque dialéctico los siguientes **métodos y técnicas de investigación**:

- El método de análisis – síntesis.
- El método histórico – lógico.
- El método de análisis documental.
- El método sistémico – estructural – funcional.
- El método de modelación con enfoque sistémico estructural y con enfoque configuracional.
- Observación sistemática y participativa.
- Encuestas y entrevistas.
- Métodos y técnicas estadísticos: análisis porcentual y la técnica de muestreo

aleatorio simple.

Los *aportes* de esta investigación son:

- El modelo configuracional de autoevaluación del posgrado académico.
- El modelo sistémico del proceso de posgrado académico en el CeeS.
- La sistematización de los indicadores: indicadores de entrada, proceso y resultados.
- La metodología para la autoevaluación del posgrado académico.

La *significación práctica* consiste en que se ofrece un instrumento que permite conocer la realidad del posgrado académico en el CeeS “Manuel F. Gran”, lo que posibilitará la planificación y ejecución de acciones para mejorar su dirección y consecuentemente sus resultados.

Este informe está organizado en dos capítulos, en el primero se exponen las bases teóricas, prescriptivas y contextuales del modelo de evaluación, conjuntamente con un análisis crítico de la situación actual del posgrado en el CeeS. En el segundo, se hace la exposición y fundamentación del modelo, así como de su concreción en el sistema de indicadores y la metodología para su aplicación.

CAPITULO I

EI PROCESO DE POSGRADO: SUS CARACTERÍSTICAS Y ANTECEDENTES

1.1 LA EDUCACIÓN DE POSGRADO EN CUBA: DISEÑO, DINÁMICA Y EVALUACIÓN

El *posgrado* es un proceso, como plantea Núñez, J. (1998) que involucra la producción, transferencia, adaptación, diseminación y aplicación de conocimientos. Por ello, en cualquier país dicha actividad está o debe estar profundamente articulada a los sistemas de innovación, ciencia y tecnología y debe ser atendido como una de las variables que definen el éxito de estos últimos.

En el caso particular de Cuba, el posgrado se constituye en el nivel más elevado del sistema nacional de educación y a su vez en un sistema, en tanto se rige por criterios únicos en todas las instituciones del país donde se desarrolla la formación científica y profesional de los graduados universitarios. Existe un Reglamento de Posgrado de la República de Cuba; corresponde al Ministerio de Educación Superior la conducción de la política nacional de esta esfera, contando para ello con dos órganos de carácter nacional: la Comisión Nacional de Grados Científicos y la Comisión Asesora para la Educación de Posgrado, los que garantizan la custodia de la calidad de los programas de posgrado.

A criterio del autor, este complejo nivel de enseñanza deviene en un *sistema de procesos formativos y de gestión dirigido a garantizar la preparación de los graduados universitarios a través del completamiento, actualización y profundización de las cualidades profesionales y científicas que lo capacitan para enfrentarse con conocimiento científico a los problemas propios de su actividad laboral, dando respuesta a las necesidades sociales como expresión generalizada de las máximas aspiraciones formativas de este egresado.*

Es por lo tanto el posgrado, como afirma Nuñez, J. (1998), una *esfera estratégica* para la profesionalización de académicos y profesionales de excelencia, que en consecuencia exige un trabajo más intenso de las instituciones docentes; una actuación más activa y reflexiva del estudiante; una relación más madura con el profesor; pero también requiere de enfoques y métodos de enseñanza - aprendizaje adecuados a este nivel, a sus objetivos y funciones.

1.1.1 De la estructuración del sistema de formación de posgrado en Cuba

El posgrado en Cuba tiene como objetivo esencial, contribuir a elevar la efectividad y la calidad del trabajo y la formación cultural de los egresados de la educación superior. Posee como subsistemas el de superación profesional y el de formación académica de posgrado. Siendo el primer subsistema la modalidad más extendida, abarcando desde cursos cortos hasta diplomados y concentrándose fundamentalmente en la tarea de la difusión del conocimiento.

- **La formación académica de posgrado**

Constituye un conjunto de procesos de adquisición de capacidades que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico. Tiene como objetivo la formación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación científica, técnica y humanística, lo que reconoce con un título académico o un grado científico. Sus formas de organización son: especialidad de posgrado, maestría, doctorado. Este subsistema del posgrado académico es el que presenta mayores exigencias y complejidades en cuanto a la preservación de la calidad, por cuanto su objetivo es más ambicioso: promover un ejercicio profesional de alto nivel y desarrollar capacidades para la investigación.

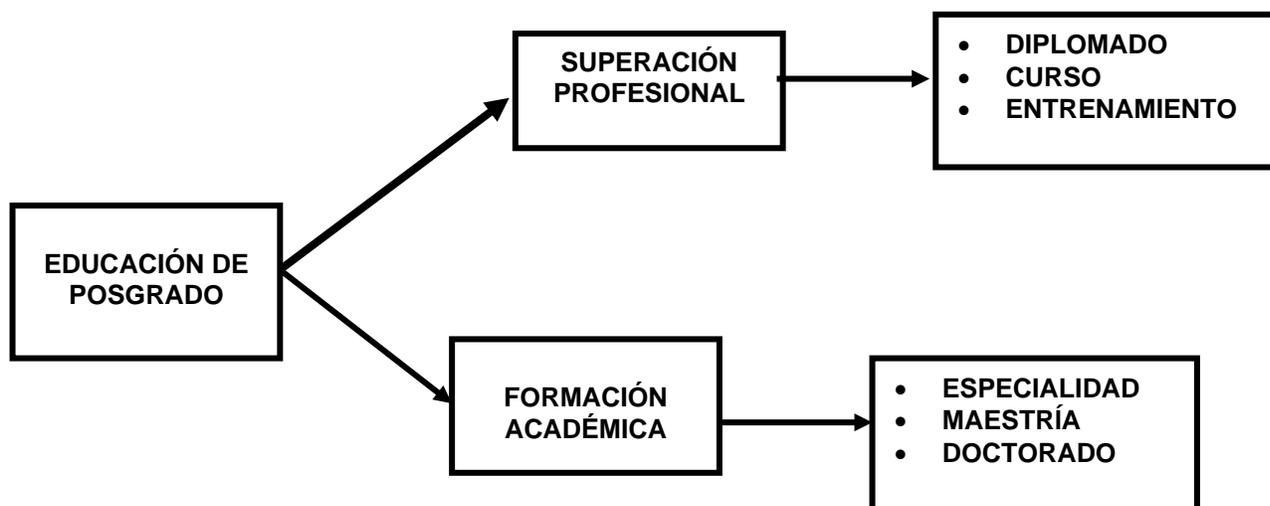


Fig. 1.1.1 Estructuración del posgrado en Cuba

Los fines específicos de ambos subsistema son consecuencias de expresar de un modo generalizado las máximas aspiraciones formativas en el egresado del posgrado, es decir, aquellas cualidades profesionales y científicas que lo capacitan para enfrentarse con conocimiento científico a los problemas propios de su actividad laboral, dando respuesta a las necesidades sociales, y convirtiendo a la Universidad en una institución de educación permanente, de servicios educativos a la sociedad, de formación posgraduada. Vecino, F. (1993).

La especialidad de posgrado: Es el proceso de formación posgraduada que proporciona a los graduados universitarios la profundización o ampliación de sus conocimientos en áreas particulares de profesiones afines, desarrollando modos de actuación propios de esa área en correspondencia con los avances científico - técnicos, las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país, y las exigencias particulares de determinado perfil ocupacional. Tiene como objetivo esencial el mejoramiento del profesional en el conocimiento del objeto de trabajo, por lo cual asume en su programa un fuerte componente práctico. Contribuye a optimizar la ejecución de las funciones inherentes a los cargos y puestos de trabajo a los cuales está asociada.

La maestría: Es el proceso de formación académica de posgrado en el cual el participante es capaz de proponer un aspecto innovador en su actividad profesional, sobre la base de un profundo dominio de su objeto de trabajo, aplicando la metodología de la investigación

científica en la solución de los problemas de la práctica profesional, lo cual se constituye en el eje integrador del programa de formación y que conduce a la obtención de un título académico. Este tipo de formación académica hace énfasis en la preparación de los profesionales en la aplicación de los métodos de la ciencia a sus perfiles ocupacionales, por lo que desarrolla una alta capacidad creadora y profundiza en áreas del conocimiento a diferencia de la especialidad. Tiene un marcado carácter interdisciplinario, que amplía los horizontes de conocimiento y brinda una formación de alta rigurosidad teórica y práctica, con fuerte preparación para la búsqueda bibliográfica y su valoración crítica. Culmina con el desarrollo de un trabajo práctico en un tema de interés científico o profesional.

El doctorado: Es el proceso de formación que proporciona a los graduados universitarios un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber, así como madurez científica, capacidad de innovación, creatividad para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente y que conlleva a la obtención de un grado científico. Está encaminado a aportar un logro científico o investigativo original, a preparar para la dirección y el desarrollo a máxima profundidad del trabajo científico e investigativo, tiene un carácter mucho más selectivo y el tiempo para su obtención es relativamente largo, no inferior a tres años. Lo referente a la obtención de los grados científicos está definido por el Sistema Nacional de Grados Científicos, establecido por el Decreto Ley No. 133.

La estructuración y funcionamiento del posgrado en Cuba, hace que, según Fernández, A. y Nuñez, J. (1998) el posgrado cubano exhiba las siguientes cualidades:

1. Funciona como un sistema, articulando un conjunto de actividades, cada una de las cuales persigue atender necesidades diversas de conocimiento y formación. Estas actividades se organizan en dos vertientes centrales que constituyen los subsistemas de superación profesional y de superación académica.
2. Se apoya fuertemente en la determinación de necesidades, favoreciendo la regionalización y sectorialización de la innovación.
3. Favorece la aptitud investigativa, científica, creadora e innovadora en materia de conocimiento; desarrollando capacidades para la producción, transferencia, diseminación y aplicación de conocimientos apoyados en las más diversas metodologías y con los más variados fines.

4. Utiliza estrategias de enseñanza aprendizaje distintas a las utilizadas en los niveles precedentes.

1.1.2 El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la Educación de Posgrado

En la unidad que representa el proceso de enseñanza - aprendizaje, visto desde la perspectiva histórico cultural, el aprendizaje es un proceso de construcción y atribución de significados y sentidos por parte de los educandos, esto es, una actividad consciente, social, compleja, dialéctica, que puede ser configurada en el sujeto que aprende si es concebida no sólo como un proceso de realización individual de producción y reproducción del conocimiento, sino como un proceso en el cual el estudiante se eleva mediante la colaboración y la actividad conjunta a un nivel superior. En tal sentido, la enseñanza consiste en asegurar las condiciones para que tal cosa ocurra, ejecutándose a través de actividades que se suceden en el espacio y el tiempo de forma sistemática y que le otorgan al sistema su carácter procesal. (Alvarez, I. 1999)

En este caso, como lo definen Hatín, A. y Gómez, I. (1999) el adulto que en status de estudiante cursa estudios de esta naturaleza, es un sujeto activo, constructor de su propio conocimiento y con iniciativas propias, capaz de autodeterminarse y con la potencialidad de desarrollar y solucionar problemas en forma colectiva y que entre otras posee las siguientes particularidades:

- No soporta la autoridad "per-ce".
- Vive con toda conciencia el momento histórico y la estructura social que motiva su comportamiento, porque posee experiencias vitales que inciden en su aprendizaje en función de sus intereses personales y de clase.
- Aprende mediante la adquisición crítica de conocimientos, donde la vida intelectual, moral y emocional se enriquecen por la acción individual y colectiva conscientes.
- Posee una personalidad más definida y rígida que el joven, posee tendencia a mantenerse dentro de patrones establecidos.

- Para el adulto el tiempo posee un gran valor, pues le resulta limitado y progresivamente corto. Por ello tiene un temor constante a perder el tiempo que considera irrecuperable y finito.
- Posee una mayor cantidad de experiencias y estas son de diferente calidad; las mismas contribuyen a la situación de aprendizaje.
- Desea conocer algo que pueda utilizar en alguna forma, ha aprendido la necesidad de ser paciente, es constante y como consecuencia tiene un margen de atención más extenso.
- Con frecuencia cree saber más de lo que en realidad sabe y se siente amenazado en la situación de aprendizaje. No considera al profesor como autoridad en el sentido que lo hace el niño o el joven.
- El dominio socioafectivo y las relaciones interpersonales presentan una fuerte presencia en el estudiante adulto, que por lo general, ya constituye una familia, proviene de otra, y se encuentra plenamente integrado en sociedad.

Según aseveran estos autores, en este nivel de enseñanza se parte del principio de que el adulto es educable a través de toda su vida laboral y ve la educación como una estrategia central para el desarrollo y la igualdad de oportunidades en términos inter e intraprofesionales. Por ello, el profesor debe partir de la idea de un alumno activo que perfecciona su aprender y su pensar, por lo tanto su papel se centra en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren tales fines. Debe garantizar el desarrollo de capacidades y habilidades a través del planteamiento de problemas, de conflictos cognoscitivos y de la enseñanza indirecta.

Por otra parte, este nivel de enseñanza requiere de una mayor y mejor preparación del profesor en todas las esferas, un buen nivel de documentación y una utilización de la base material de estudio que permita, no solo explicar y discutir, sino buscar soluciones.

Las características que le otorgan individualidad al proceso enseñanza - aprendizaje en la educación de posgrado se manifiestan desde los propios objetivos del proceso: formar aptitudes para el ejercicio profesional avanzado en un estudiante adulto con capacidad de crítica y reflexión que contribuye a partir de su experiencia y con sus iniciativas a la solución de los problemas; orientado por un docente científicamente preparado, dotado de medios y

estrategias adecuados, en correspondencia con los propósitos y los objetivos del proceso, cuya misión fundamental es favorecer al proceso formativo. El profesor es por tanto un guía que facilita las situaciones de aprendizaje y establece una relación recíproca con el educando en la que ambos aprenden entre sí, en una dinámica que se ve potenciada por el uso de estrategias docentes flexibles que favorecen el desarrollo de la creatividad, la innovación y el crecimiento personal de todos: estudiantes y docentes.

1.1.2 a) Del diseño curricular de los programas del proceso formativo de posgrado

El proceso docente de posgrado es diseñado a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas en los procesos productivos y de prestación de servicio y de la propia sociedad en que estos se desarrollan, y adquiere las características de un proceso estratégico mediante el desarrollo de acciones educativas que se insertan en el marco de una propuesta pedagógica participativa y construida alrededor de problemas profesionales concretos.

Dentro de estos problemas profesionales se distinguen los problemas profesionales básicos, los problemas profesionales frecuentes y los problemas especializados de una profesión. Los dos primeros se toman para caracterizar los modos de actuación de un profesional de perfil amplio, ya que se corresponden con el tipo de tareas que en la práctica del ejercicio de la profesión pueden ser resueltas y asignadas a un profesional recién graduado, mientras que el tercero se corresponde con habilidades y capacidades específicas, para cuyo desarrollo se requiere no solo de una formación universitaria sino también de una determinada experiencia del ejercicio profesional y de estudios de posgrado especializados para poder ser realizadas con efectividad.

Dichos problemas, de acuerdo a las diferentes metodologías, se determinan a partir del estudio exhaustivo de la profesión y sus especializaciones, a través de encuestas a los profesionales de mayor experiencia en el ejercicio de la misma.

De conformidad con lo anterior, los contenidos a incluir en dichos programas constituyen objetos de todas las esferas esenciales del arte, la ciencia, la tecnología y la actividad de la

sociedad y del individuo. Estos objetos de conocimientos reflejan las necesidades de la producción y los servicios, transformados en necesidades de educación y desarrollados a través de procesos capacitantes para adultos profesionales.

En este caso los contenidos objetos de aprendizaje se deben entender como estructuras organizadas a partir de un perfil basado en la realidad concreta y cuya lógica no debe perder de vista ni la totalidad ni la unidad; los mismos pueden organizarse o estructurarse en unidades temáticas, módulos, perfiles de entrenamiento, asignatura, etc., en dependencia de los objetivos e interrelacionados con el método de enseñanza a utilizar. En consecuencia, los contenidos de los programas educativos adquieren relevancia únicamente cuando el perfil es desarrollado a partir de las necesidades concretas, cuando organiza y estructura los conocimientos sin fragmentarlos y sobre todo cuando permite la crítica y la transformación de la práctica.

En este sentido se trata de formar un profesional que a diferencia del egresado de pregrado, domine y profundice dentro de cada uno de sus perfiles ocupacionales un amplio espectro de perfiles profesionales, es decir, un hombre que sabe teóricamente diversas formas de ver una manifestación del objeto, pero que estará preparado sólidamente no sólo para resolver los problemas básicos y frecuentes de su objeto y encontrar su aplicación en las diferentes manifestaciones del mismo, sino para resolver creativamente problemas específicos que se manifiestan en esos perfiles ocupacionales.

Al diseñar programas de este tipo es necesario hacerlo desde un punto de vista prospectivo, es decir, comparando la imagen - objetivo del futuro deseado, con las características actuales, reales, de los recursos humanos implicados. De modo tal que a través del proceso formativo se logre una transformación que permita la calificación del recurso humano, pero de forma más importante aún, un proceso capaz de inducir y facilitar los cambios deseados.

1.1.2 b) De la dinámica del proceso de formación de posgrado

La dinámica del proceso docente educativo, según Alvarez, I. (1999), es el movimiento del proceso, es el momento de este donde cobran vida los problemas, los objetivos, contenidos y métodos, por lo que se ha dado en llamar por muchos, el currículum vivido.

Por una parte, es donde los sujetos implicados se entregan a la labor de enseñar unos y de aprender otros, poniendo en juego sus recursos personales. Es un complejo sistema de procesos de naturaleza consciente, contradictoria y holística, que integra en franca interacción dialéctica momentos de motivación, comprensión y sistematización del contenido y que es retroalimentada por el control y la evaluación.

Continúa expresando la autora de esta definición, que por la naturaleza interactiva, vivencial y contradictoria de este momento del proceso, ejerce una influencia determinante en sus resultados, en especial, en el desarrollo de niveles de asimilación de habilidades, de capacidades y, en general, de potencialidades; pero además, en el desarrollo de modos de actuación, competencias profesionales, rasgos de la personalidad, actitudes, conductas, valores.

Por las características, objetivos y funciones del posgrado se concluye la importancia que en la dinámica de este tipo de proceso formativo tienen los métodos y las formas de organizarlo.

Los métodos, en particular deben propiciar la formación, transformación y el perfeccionamiento del educando a través de la actividad y la comunicación, lo primero, no sólo como actividad mental sino como intercambio del sujeto con el mundo real de las cosas, de la cultura y del trabajo, y la comunicación como el conjunto de interrelaciones con otras personas, en el contexto de las relaciones sociales existentes en un momento dado en una sociedad determinada.

No se puede enseñar a educandos jóvenes, maduros, y adultos, plantean Hatin, A y Rey, R. (1999), algunos incluso de la tercera edad, con métodos que no se correspondan con las características de los educandos y sobre todo con las características distintivas de este nivel de formación. En tal sentido se recomienda el empleo de los métodos andragógicos, desarrollados por Knowles, Adams y otros, que parten de supuestos teóricos acerca del aprendizaje humano bien distintos a los que habitualmente son utilizados.

1.1.2 c) La evaluación en el proceso de formación de posgrado

Entendida la educación como un proceso intencional dirigido a finalidades concretas, para cuya consecución se planifican, seleccionan y estructuran contenidos, se deciden

métodos y medios; entonces la evaluación se concibe como la vía fundamental mediante la cual se valora la consecución de aquellos propósitos. (Alvarez, I. 1999)

Si el proceso formativo de posgrado es un proceso integral, sistémico, que posee objetivos, contenidos y métodos interrelacionados para lograr finalidades, entonces la evaluación no puede tener otros fines que controlar, valorar; no puede ser asistémica ni parcial, sino todo lo contrario, debe ser también un proceso que forme parte de los demás, es decir, de su continuidad y dialéctica.

Nuestro ideal de educación de posgrado aspira a lograr que el cursante se capacite, cambie, se transforme, profesional y socialmente; por tanto, de acuerdo con este propósito la evaluación no satisface al dar criterios de producto final, de resultado alcanzado, pues la propia finalidad del sistema formativo implica seguir el proceso de desarrollo del educando, sus movimientos, contradicciones, conflictos, logros, retrocesos; así como los factores que inciden en el proceso, como elementos que bien aprovechados devienen en motor impulsor del propio desarrollo.

Lo anterior hace de la evaluación un estadio del proceso, socialmente determinado y comprometido con la concepción didáctica asumida. No es un acto final, sino que va ocurriendo a lo largo del desarrollo del propio proceso, en sus diversos eslabones, desarrollándose de manera compleja y multidimensional (Alvarez, I. 1999).

En consecuencia las evaluaciones de las diferentes asignaturas, o módulos del currículum serán teórico – prácticas y de forma frecuente y final. En cada asignatura se evaluarán los objetivos del programa correspondiente, mediante discusiones, tareas y trabajos prácticos relacionados con el objetivo general del curso y siempre en vinculación con la práctica.

En el caso de las maestrías y doctorados curriculares, teniendo en cuenta que la investigación se constituye en el elemento articulador de todo el programa, para la obtención de un título académico o de un grado científico, la evaluación final está determinada por la defensa ante un tribunal competente de los resultados de la investigación realizada.

En este caso la defensa de la tesis se constituye en el ejercicio integrador que pone en evidencia:

- Dominio de los problemas fundamentales de la ciencia.

- Las capacidades investigativas adquiridas por el cursante durante los estudios desarrollados.
- Capacidad de reflexión sobre los problemas inherentes a su práctica profesional.
- El nivel de creatividad o innovación de las propuestas que ofrece como resultado de su labor investigativa.
- El impacto y pertinencia de las propuestas, esto es, en qué medida con dichos resultados se contribuye a la solución de los problemas actuales de su práctica profesional y además la posibilidad de generalización y/o aplicabilidad de dichos resultados.

1.3 DIRECCIÓN, EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSGRADO

La universidad es un sistema de procesos, abierto, dinámico y sensible a las influencias externas, donde se interrelacionan de manera dialéctica los procesos que la conforman: pregrado, posgrado, investigación, extensión, gestión de recursos humanos, materiales y financieros, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de su misión: preservar, desarrollar y difundir la cultura con impacto, pertinencia y optimización. Solo así está en condiciones de responder a las exigencias sociales actuales y de anticiparse al futuro.

Cada uno de estos procesos tiene características y funciones específicas dentro de la totalidad, determinadas por las relaciones entre los diferentes procesos que los integran, obedecen a un problema, poseen sus objetivos y emplean métodos específicos para su consecución. Interactúan entre sí y con la totalidad y el contexto, garantizando la sinergia necesaria para que la universidad cumpla con sus funciones de preservar, difundir y desarrollar la cultura.

Pero el afianzamiento de estas funciones y la búsqueda imperiosa de la excelencia y relevancia social de la universidad no puede quedar a la espontaneidad de quienes lo desarrollan, sino que es un proceso que ha de tener direccionalidad, intencionalidad y que como tal deberá poseer sus propios mecanismos de regulación y autorregulación; ha de ser planificado, organizado, ejecutado y controlado. Es decir, es un sistema de procesos en el que ocupa un lugar decisivo la dirección.

Desde hace algún tiempo las universidades han tratado de asimilar los diferentes enfoques de dirección que las empresas han utilizado con éxito. En tal sentido se han desarrollado experimentos con enfoques de calidad total, de alto rendimiento y de reingeniería, así como los enfoques modernos de planeación estratégica introducidos en el ámbito universitario por Robert Cope, George Kells y Robert Shisley (citados por Cortina, M. 1999)

Con la planeación estratégica se garantiza un proceso de gestión que visualiza el futuro de las decisiones institucionales derivadas de la filosofía de la institución, misión, visión, orientaciones, medios, objetivos, programas y de las estrategias para su implementación. Solo a partir de los primeros años de la década de los 90 es que comienzan a realizarse intentos para implantar en la universidad cubana elementos modernos de la gerencia en correspondencia con nuestras condiciones y se empieza a aplicar un Programa General de Administración por Objetivos en las instituciones de educación superior adscritas al Ministerio de Educación Superior.

La dirección tiene un carácter social, dado que el hombre es su principal protagonista, ya sea en su condición de sujeto de dirección (dirigente) o de objeto de dirección (dirigido). Se desarrolla como un sistema cuyo funcionamiento depende de las relaciones de coherencia que se establecen entre los diferentes estamentos (directivos, profesores, estudiantes), subprocesos, niveles y eslabones. Además se rige por determinados principios generales – universales y generales - específicos (MES, 1990b), además de desempeñar determinadas funciones que comprenden: la selección de información, su transformación, la selección de las decisiones, la conversión de éstas en orientaciones e indicaciones, su traslado hasta los que las ejecutan y el control, las que sintetizadamente se identifican con la planificación, organización, ejecución y control.

Para el ejercicio eficiente de estas funciones emplea métodos, estilos y técnicas. Los métodos constituyen el conjunto de acciones o procedimientos que se utilizan para garantizar el cumplimiento de las funciones asignadas, indican el cómo o de qué modo se desarrollan los procesos. El estilo se refiere al arte de dirigir, es la forma personal que imprime el dirigente a su gestión. Las técnicas se ajustan a las condiciones concretas, son disímiles y en correspondencia con los problemas que existan, tales son: trabajo en grupo, delegación de autoridad, toma de decisiones y reuniones. (Cortina, M. 1999)

Además de lo anterior, asumiendo el enfoque holístico de los procesos, de Fuentes, H. (2001), es posible considerar que el proceso de dirección posee una lógica interna susceptible de ser analizada a través de la identificación de aquellos estadios generalizadores con carácter procesal por los que transita dicho proceso en su desarrollo. Estos eslabones, identificados como el diseño y proyección, ejecución y

evaluación del proceso, están caracterizados por determinadas regularidades inherentes a la naturaleza de la actividad que desarrollan los sujetos dentro de los mismos y guardan estrecha relación con las funciones antes mencionadas.

En este sentido aparece la relación entre control y evaluación sobre la cual existen diversos criterios a pesar de ser términos fuertemente vinculados y relevantes.

Una de las direcciones, expresa González, M. 1999, es la de separar las realidades que designan en el sentido de que el control hace referencia a acciones de comparación y ajuste del objeto o proceso con un modelo que sirve de referencia y la evaluación a la elaboración de un juicio de valor. Otra dirección es la de incluir la evaluación dentro del control (o viceversa). Otra más es la de excluir el término control del campo semántico de la evaluación, por contaminante.

En nuestra opinión y coincidiendo con la de la autora de referencia, el término control tiene una valiosa y acertada acepción, la que unifica los significados que le confiere la Teoría de la Dirección y la Teoría de la Actividad que fundamentan su necesidad como elemento inherente a toda actividad o proceso, a todo sistema dirigido o autodirigido, en tanto implica monitoreo, conocimiento, reflexión sobre cualquier proceso y sus resultados de modo que permita la regulación del mismo. No obstante, desde una perspectiva amplia y holística de la evaluación, posición que se asume en esta investigación, el control es una manifestación de la evaluación, en tanto: ambos suponen contrastación de la información sobre el objeto o proceso de que se trate de acuerdo a un modelo; en ambos, está presente la valoración con independencia de las formas concretas en que este se exprese; ambos poseen efectos reguladores.

En resumen, ambos términos son válidos. Desde una visión holística de la evaluación, el control es una de sus manifestaciones.

Ahora bien, en el caso particular de los procesos de posgrado y pregrado, al ser ambos de carácter formativo, la formación y la dirección se dan en unidad, siendo la formación el contenido del proceso y la dirección la forma en que éste se da. No existe la dirección de un proceso formativo sin formación, ni viceversa.

Dicho sistema cumple con el objetivo de garantizar la preparación científica y profesional de los graduados universitarios a través del completamiento, actualización y

profundización de las cualidades profesionales y científicas para el ejercicio profesional avanzado. Es por tanto el posgrado una esfera y actividad estratégica de la universidad para la profesionalización académica de profesionales de excelencia, que en consecuencia exige de una dirección capaz de asegurar que:

- Los programas atiendan necesidades de superación significativas.
- Que por su concepción y por los actores involucrados sus programas puedan garantizar el objetivo de formar alumnos con capacidades para el ejercicio profesional avanzado.
- Las metodologías sean coherentes con el nivel de enseñanza.
- El claustro tenga la calidad requerida.
- La práctica laboral o la investigación sean los elementos centrales y articuladores del programa.
- Las condiciones básicas de infraestructura física, material y financiera permitan el desenvolvimiento del programa.
- Se promueva la elevación de la capacidad científica de la institución.
- Los resultados de las investigaciones realizadas contribuyan al desarrollo cultural, científico, técnico y social del contexto.

No obstante las especificidades del posgrado puestas en evidencia en el epígrafe anterior, su dirección se rige por los mismos principios y requerimientos de la dirección institucional, de manera que los aspectos antes señalados, aunque generales, pueden constituirse en referentes para su caracterización.

1.3.1 Evaluación de la calidad del proceso de posgrado

Uno de los referentes teóricos importantes de esta investigación es el enfoque holístico configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, de Fuentes, H. (1999, 2000). Dicha teoría presupone el estudio de los procesos sociales, con énfasis en los de carácter formativo, desde un enfoque holístico; partiendo de la tesis de que dichos procesos al ser conscientes, intencionales, holísticos y contradictorios por naturaleza, se

configuran en la actividad y la comunicación de los sujetos implicados, a partir de las relaciones dialécticas entre expresiones de su totalidad.

El estudio de los procesos desde esta posición teórica lleva a su comprensión no a partir del desmembramiento de sus partes, sino de la integración e interpretación de las diferentes expresiones de su totalidad que en calidad de síntesis van dando cuenta de sus rasgos o atributos básicos; de sus cualidades trascendentes, resultados del movimiento del proceso y de su lógica interna.

Dicho enfoque tiene en las *relaciones dialécticas*, su unidad de análisis y en las categorías *configuración*, *dimensión* y *eslabón* su núcleo teórico fundamental.

La categoría *configuración* es una expresión de la totalidad que da cuenta de los rasgos o atributos básicos del proceso. La *dimensión* es una expresión de la totalidad que da cuenta de las cualidades trascendentes del proceso; es una síntesis de relaciones entre configuraciones que deviene en una configuración de orden superior. Los *eslabones* son expresiones de la totalidad que dan cuenta de la lógica interna del proceso. Representan etapas o estadios de naturaleza procesal por los que atraviesa el proceso como totalidad y que interactúan dinámicamente. En los eslabones se configuran las dimensiones, por tanto, ellos son también configuraciones de orden superior.

Haciendo uso de este enfoque en el análisis y comprensión del proceso docente educativo de pregrado, se concibe la evaluación como uno de sus eslabones. En dicho eslabón, sobre la base del establecimiento de relaciones entre las diferentes configuraciones del proceso que se evalúa (problemas, contenido, objetivo, método y resultado) son interpretadas las categorías *eficiencia*, *efectividad*, *eficacia* y *expectatividad*, las que a su vez son consideradas configuraciones del proceso que se evalúa y expresan un nivel de síntesis de las relaciones entre las configuraciones básicas y generales del proceso. De esta manera, la *efectividad* se refiere a la correspondencia entre los objetivos planificados y los logros (resultados); la *eficiencia* al uso óptimo de los métodos en el logro de los resultados; la *eficacia*, a la relación entre contenidos y resultados, y la *expectatividad*, a la relación entre problemas y resultados.

A partir de las relaciones entre estas configuraciones del proceso, vistas desde el eslabón de evaluación, se definieron las dimensiones *impacto*, *pertinencia* y

optimización. Donde la dimensión *impacto*, según H. Fuentes (1999), expresa la relación de la *efectividad* y la *expectatividad*; la dimensión *pertinencia*, la relación entre la *efectividad* y la *eficacia*; y la dimensión *optimización*, la relación de la *efectividad* y la *eficiencia*.

Otro modelo casi paradigmático y que se asume también en esta investigación, es el conocido CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Resultado) propuesto por Stufflebeam (1981) para la evaluación de programas educativos.

Dicho modelo, como su denominación lo indica, alude al enfoque sistémico del proceso y su evaluación, donde son considerados en calidad de componentes del sistema las entradas, los procesos, los resultados y el contexto. A lo que, desde nuestra visión holística y configuracional del proceso y su evaluación, han de incorporarse los objetivos, los métodos y lo más importante, el papel protagónico de los sujetos implicados tanto en la realización del proceso como en la realización de la evaluación y en las consecuencias que de ésta pueden derivarse.

Es decir, que de lo que se trata en nuestra consideración es de, partiendo de un enfoque sistémico de dicho proceso, enriquecer su interpretación y aplicación con la asunción de una visión holística (totalizadora, integral, contextualizada) y configuracional (constructiva, dinámica) donde las relaciones dialécticas y el papel de los sujetos implicados como constructores de significados y sentidos, ubican a la evaluación en un plano cualitativamente superior.

Según Dressel, Morris y Fitz – Gibso, Stufflebeam y Escoted, citados por Cruz, V. (1996), la evaluación constituye un factor fundamental para producir algo de valor, por lo que se hace necesaria cuando se pretende validar procesos, examinar planes, acciones y resultados.

En su concepto se refiere al proceso a través del cual se recoge e interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos del programa o su totalidad (Cruz, V., 1996).

Es decir, la evaluación vista como proceso contiene la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto que se ha elegido al efecto y la emisión de un juicio fundamentado sobre dicho objeto. Por ello algunos autores la definen como una “actividad compuesta de descripción y juicio” (citado por González, M. 2000).

No obstante, existen discrepancias en cuanto a la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivada de la información y valoración que se realiza, así como de la ejecución de dichas decisiones y sus resultados.

Una posición defiende que la evaluación debe consistir, fundamentalmente, en la recogida de información y evidencias, es decir, de datos sobre el objeto en cuestión y no incluye la emisión de un juicio valorativo. En este caso la información resultante de esta “evaluación” es base para la toma de decisiones, en especial, de aquellas personas no partícipes del proceso evaluativo. Esta posición se sustenta en la relatividad de todo juicio evaluativo y por tanto en el escaso valor para guiar la acción de aquellos capaces de expresar un juicio diferente (Scriven, 1991); también en argumentos sobre la “neutralidad” de la evaluación. Otra opinión incluye el juicio valorativo como parte del proceso de evaluación, juicio que debe estar fundamentado para ser tomado en cuenta en la toma de decisiones.

La propia toma de decisiones es otro aspecto de debate, en el sentido de si se debe incluir como momento o proceso dentro de la evaluación, o ha de ser una acción derivada de la información obtenida y que depende fundamentalmente de los intereses y propósitos de los afectados a los que debe ir dirigida la información resultante de la evaluación. En esta dirección de concebir la evaluación como un proceso que proporciona información para la toma de decisiones se encuentran autores como Cronbach, Alkin, Stufflebeam (citados por González, M. 2000) y Cruz, V. (1996). En estrecho vínculo con estas consideraciones está además, la inclusión o no de las acciones decididas y sus resultados.

La posición que se asume en la investigación, como ya se expresó, es la de un enfoque totalizador de la evaluación y por lo tanto abarcador de los distintos momentos o procesos mencionados, lo que, sin duda, hace más compleja la actividad evaluativa,

pero permite un acercamiento más real, rico y fructífero en su análisis y perfeccionamiento. Un enfoque holístico de la evaluación encuentra su justificación en razones tanto epistemológicas como de la propia práctica evaluativa.

Muy asociado al concepto de evaluación está también el de calidad. Sin embargo, entender la naturaleza de este concepto y llevarlo a la práctica no es siempre fácil en virtud de la complejidad que su comprensión encierra y en razón de los determinantes que la afectan, algunos de los cuales dependen de las condiciones internas de las instituciones, en tanto que otros están en relación estrecha con el contexto global en que ellas se encuentran. En cualquier caso, es importante señalar la importancia que tiene comprender la calidad en toda su complejidad, sin dejar de lado los factores que inciden en que ella se dé ni los procesos que de tal esfuerzo pueden derivarse.

“La calidad, según Aljure, E. (1996: 16), “en un primer sentido, se entiende como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos que la producen y distinguen. Alude, de una parte, a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La *calidad* de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza, su propio ser. El concepto de calidad no es absoluto; las propiedades en que se expresa se dan en el tiempo y se encuentran relacionadas en su devenir, con el contexto. A partir de esas propiedades se consolida la identidad de algo, su concepto, en un proceso histórico”.

“En un segundo sentido - continúa expresando este autor - la calidad de algo, es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género a que pertenece”. Para el caso de las universidades, la calidad se hace manifiesta a través de las características que poseen las instituciones y los programas sometidos al proceso de evaluación. Tales características se valoran a la luz de criterios que se formulan, refiriéndolas a cada uno de los factores estructurales que, en la práctica, articulan la misión y los objetivos de la institución, con cada una de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Al observar la literatura y las experiencias de otros países en materia de evaluación de la calidad, se puede observar que se utilizan modelos contruidos sólo sobre uno de los aspectos que la constituyen. Así por ejemplo: se juzga que existe calidad en una institución por su reputación, o se asume que hay calidad cuando se dispone de los recursos académicos o financieros adecuados, o por los resultados obtenidos por la institución en una de sus funciones sustantivas, o por el valor intrínseco de los contenidos académicos, o por la apreciación del valor agregado de la educación ofrecida, es decir, por lo que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. En otros casos, se identifica la calidad con la mayor o menor satisfacción de los estándares fijados por las asociaciones profesionales, o las agencias de acreditación, o por la satisfacción manifiesta de los empleadores.

De acuerdo con estos criterios, por ejemplo, Harvey y Green (1993) (citados por Orden, A. 1999), analizan cinco concepciones diferentes de calidad: calidad como fenómeno excepcional; calidad como perfección o coherencia; calidad como ajuste a un propósito; calidad como relación valor – costo; calidad como transformación (cambio cualitativo).

Para Tunnermann (1997), el concepto de calidad de la educación superior no solo abarca las tres funciones clásicas de la Universidad: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, de su programa y métodos de enseñanza - aprendizaje, sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, su infraestructura y su entorno académico, se suma a esto una buena dirección, un buen gobierno y una buena administración, para determinar el funcionamiento de la universidad y la imagen institucional proyectada a la sociedad.

Como se observa, estas definiciones varían y reflejan distintas perspectivas de los individuos y de la sociedad. De su análisis se deduce que no hay una única definición correcta de calidad. Es un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata. Con base en tales preferencias se eligen las metodologías y estrategias de evaluación de la calidad, condicionando de esta manera los alcances de sus resultados y la amplitud del concepto.

En el caso de la educación posgraduada, la calidad es el producto que se obtiene cuando se satisfacen las necesidades de superación de los graduados universitarios al capacitarlos para el ejercicio profesional avanzado, dando respuesta a las necesidades sociales como expresión generalizada de las máximas aspiraciones formativas de este egresado; y esto se logra cuando existe un proceso formativo de posgrado integrado a la producción y a los servicios en constante desarrollo y perfeccionamiento, con un programa bien elaborado y acreditado, a lo cual se integra el desarrollo de los propios servicios que este presta, el potencial científico investigativo y las capacidades de investigación, el grado de actualización científico – técnica, el uso óptimo de los recursos humanos y materiales, las motivaciones, el clima sociopsicológico y una evaluación continua del mismo y de los resultados obtenidos.

Es decir, que la *calidad del posgrado* puede ser considerada como *expresión sintetizada del grado de pertinencia, impacto social y optimización con que son satisfechas las necesidades de aprendizaje de los graduados universitarios, que surgen de las diferentes demandas sociales para garantizar el desarrollo y la satisfacción de la sociedad.*

En este sentido, y en correspondencia con el enfoque holístico y configuracional que nos sustenta, definimos la calidad a un más alto nivel de abstracción, como una *dimensión de los procesos universitarios que sintetiza la visión integradora del impacto, pertinencia y optimización*; es por tanto una dimensión abarcadora del proceso dentro de la cual tienen cabida las otras.

Desde el punto de vista de la dirección, se considera la evaluación como aquel eslabón que da cuenta de las dimensiones desarrolladoras del posgrado en cuanto a sus procesos y sus resultados, los cuales están estrechamente vinculados por el grado de integralidad y coherencia alcanzado entre estos y las entradas, los objetivos y las expectativas y necesidades sociales de la propia comunidad y que garantizan su pertinencia, impacto y optimización.

Ahora bien, la evaluación puede realizarse de diferentes formas, una de ellas es la autoevaluación o evaluación interna.

La *autoevaluación* es un proceso que tiene por objetivo el estudio de una institución o de alguno de sus procesos, organizado y conducido por sus integrantes desde la perspectiva de la propia institución, de acuerdo con un conjunto de estándares de desempeño. Este estudio, integrado por elementos descriptivos, analíticos y reflexivos, predominando estos dos últimos, supone un compromiso con el cambio y con el mejoramiento de la calidad institucional.

El principal propósito de la autoevaluación es el mejoramiento del quehacer institucional, a través de la detección de las fortalezas y debilidades del programa y la propuesta de acciones correctivas para garantizar un proceso permanente de mejoramiento cualitativo del mismo. Es también parte integrante fundamental del proceso de acreditación llevado a cabo por una agencia o institución externa.

Esta forma de evaluación, aunque en general posee las características de la evaluación externa, posibilita que la institución se evalúe introspectivamente, con lealtad y más objetividad, proporcionando un adecuado marco para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas que dinamizan el mejoramiento y el crecimiento institucional.

A nuestro juicio, la autoevaluación puede ser comprendida como el examen que una institución de educación superior se realiza a sí misma, con amplia participación de sus integrantes a través de un análisis crítico y un diálogo reflexivo, a fin de superar los obstáculos existentes y consolidar los logros alcanzados, para que en congruencia con la misión y objetivos que se ha propuesto y las expectativas sociales, proyectarlos al futuro en una permanente búsqueda de la excelencia.

1.4 ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE POSGRADO ACADÉMICO EN EL CENTRO DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR “MANUEL F. GRAN”

Los trabajos del actual Centro de Estudios “Manuel F. Gran” (CeeS) de la Universidad de Oriente se inician el 24 de enero del año 1990 con la constitución de la Cátedra “Manuel F. Gran” en el entonces Instituto Superior Politécnico “Julio Antonio Mella”.

Dos años más tarde, el 20 de octubre de 1992, se emite Resolución Rectoral donde queda constituido oficialmente el Centro de Estudios de Educación Superior.

Como parte fundamental de su quehacer, en el centro se desarrollan: el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior y el programa de Doctorado Curricular en Procesos de la Educación Superior.

Desde su oficialización en el año 93, el programa de maestría ha tenido un total de cuatro versiones, determinadas por el constante perfeccionamiento a que ha estado sometido el sistema en la búsqueda de la calidad. Cada una de estas versiones, con excepción de la primera, como se muestra en el anexo 15, ha contado con varias ediciones, las que suman un total de once y de las cuales las dos últimas, en el momento en que se realiza esta investigación, aun cursan la parte académica del programa.

Los objetivos generales de la dirección del CeeS, en correspondencia con su misión y con los procesos que lo integran, se encaminan a:

- Perfeccionamiento del proceso de formación de los profesionales que se desarrolla en las facultades y carreras universitarias, enfatizando en sus aspectos curriculares y axiológicos.
- Creación de nuevos saberes y su aplicación en los procesos de la educación superior, de modo que permitan la obtención de resultados científicos relevantes, alcanzando una pertinencia e impacto social en este campo, lo que conlleva una amplia divulgación de los resultados alcanzados.

- Implementación y desarrollo de los programas de extensión y el asesoramiento a otras universidades e instituciones educacionales de las provincias orientales y el resto del país.
- Estabilización de la cooperación internacional con organismos e instituciones de educación superior extranjeras, en especial las latinoamericanas.
- Ampliación de la infraestructura y soporte informático del Centro, así como la seguridad informática de su trabajo.
- Aseguramiento de la vitalidad y el funcionamiento del centro con un nivel satisfactorio.
- Estabilización de la dirección por objetivos (DPO) sobre la base de la evaluación del potencial humano con que se cuenta y el perfeccionamiento de la estructura y plantilla.
- Redimensionamiento y cumplimiento de un sistema coherente de formación científico - académica (entrenamientos, diplomados, maestría, doctorados, cursos de posmaestría y posdoctorados) en las Ciencias de la Educación con proyección nacional e internacional en la Universidad de Oriente y el territorio de las provincias orientales.

Para el logro de tales propósitos el Centro y su programa de maestría cuenta con las siguientes fortalezas:

- Ostenta la categoría de maestría acreditada.
- Posee objetivos bien definidos.
- El 100% de los profesores del claustro (32) son doctores.
- Mejoría en las condiciones de trabajo del centro.
- Amplio reconocimiento de su labor social, tanto dentro como fuera de la Universidad de Oriente.
- La investigación ocupa un lugar central en el programa y quehacer del Centro de Estudios.
- Los grupos de investigación trabajan por proyectos.
- Calidad humana de los profesores y colaboradores del CeeS.
- Relaciones con otras IES.

- Estructura organizacional que posibilita el cumplimiento de la misión.
- Más de 10 años de experiencia.
- Conocimiento y concientización por parte de los profesores de la misión del CeeS.
- Clima socio afectivo favorable.
- Liderazgo científico y profesional.
- Nivel satisfactorio de comunicación.
- Adecuada preparación del personal administrativo que apoya la actividad de posgrado del CeeS.

No obstante los incuestionables avances y aportes en el orden académico, investigativo, de recursos materiales y mejora de las condiciones de trabajo, de su potencial humano, y del reconocimiento por su labor en estos ámbitos, tanto de otras instituciones de educación superior (del territorio y fuera de éste) así como de la entidad acreditadora, el esfuerzo realizado por su dirección y claustro no se concreta plenamente en resultados que satisfagan las expectativas que emanan de su misión, ni los indicadores de excelencia.

En tal sentido, desde el año 1999 se realiza un estudio tendiente a detectar las irregularidades que afectan el cumplimiento de los objetivos y las causas que las ocasionan. Dicho estudio se realizó de la siguiente manera:

1. Estudio de las irregularidades que afectan la calidad del proceso de defensas y de los informes de tesis de maestría en el año 1999 (anexo 1). En este estudio se asumieron en calidad de variables, el proceso de defensa y los informes de tesis, por lo que se apoyó fundamentalmente en el análisis crítico de las actas de defensa y predefensa de tesis, en los criterios emitidos por profesores del claustro miembros de los tribunales, en la observación, y en la experiencia que nos aporta el desempeñarnos desde hace más de 5 años como Secretario Académico del CeeS.

En tal sentido fueron analizadas las 44 actas de los procesos de defensa y predefensas correspondientes a los períodos febrero – marzo, junio – julio y octubre – noviembre del año 1999. En dicha fuente documental (anexo 7) fue posible apreciar:

Sobre los informes de tesis:

- Insuficiencias ortográficas y de redacción considerables, en 18 informes (41%).

- Insuficiencias en el asentamiento bibliográfico, en 11 informes (25%).
- Falta de precisión en el marco teórico, en 23 informes (52, 7%).
- Insuficiencias en el empleo de los métodos teóricos de análisis - síntesis, sistémico estructural, modelación, e hipotético deductivo, en 19 informes (43, 18%).
- Insuficiencias en las valoraciones críticas y toma de posiciones de los aspirantes, en 15 informes (34, 1%).
- Mal uso de los referentes teóricos, en 13 informes (29, 5%).
- Poca novedad o ninguna, en 12 informes (27, 2%).
- Abordaje de problemas poco relevantes, en 7 informes (16%).
- Errores conceptuales, en 3 informes (7%).
- Empleo de bibliografía poco actualizada, en 9 informes (20, 4%).

Sobre el proceso de defensas:

- La mayor parte de los miembros del tribunal no se estudian las tesis antes de proceder a la realización del acto de defensa.
- Las oponencias no siempre reflejan las verdaderas insuficiencias que posee el informe de tesis.
- Las actas no siempre reflejan las insuficiencias y logros de los informes de tesis.

2. Estudio realizado en el año 1999 para conocer el estado de opinión de estudiantes de la maestría sobre algunos aspectos del programa que en aquellos momentos concluía con su última edición.

En este caso la población considerada fue la matrícula final de las ediciones Granma I con 36 estudiantes y Guantánamo I con 23, para un total de 59 estudiantes. La muestra seleccionada al azar fue de 50 estudiantes (18 de Guantánamo y 32 de Granma), lo que representó el 84, 7% de la población. Dicho estudio se apoyó en una encuesta (anexo 2) que reveló como deficiencias fundamentales, las limitaciones en el uso de los medios de cómputo y las dificultades con la disponibilidad de la bibliografía; el resto de los indicadores fueron evaluados por la mayoría de los encuestados de B, MB y E.

3. Estudio realizado en el año 2001 – 2002 con la finalidad de profundizar y extender el análisis a aspectos no sólo vinculados con la calidad del programa, sino a los resultados, a su impacto y a la dirección del mismo.

Para ello se realizaron encuestas a estudiantes (anexo 3) y egresados (anexo 4) de la maestría, entrevistas a profesores del claustro y miembros del tribunal (anexo 5), así como a alumnos no egresados de la maestría (anexo 6) que culminaron el componente académico.

La población y muestra seleccionada en cada caso fue la siguiente:

ESTRATOS	POBLACIÓN	MUESTRA	%
Estudiantes de los grupos Stgo. NP1, Stgo. NP2 y Gtmo. NP1	78	41	52,1
Egresados	208	39	19
No egresados	82	20	24,4
Profesores, tutores y directivos.	32	16	50

Los resultados de las valoraciones de este estudio permitieron precisar:

Sobre la motivación

Como se muestra en el anexo 11, el 97,5 % de los encuestados (estudiantes y egresados) que matriculan la maestría manifiestan algún tipo de motivación por dichos estudios: el 32,5 % por interés cognoscitivo; el 27,5% por inquietudes investigativas; el 37,5% por deseos de transformar la práctica educativa. Sólo un 1,2% manifiesta haber matriculado por presiones y razones de otra naturaleza. Evidenciándose como tendencia una adecuada motivación.

Sobre el programa

Como se aprecia en el anexo 11, existe consenso por parte de egresados y estudiantes en cuanto a que el número de asignaturas del currículum, el grado de correspondencia entre estas y las necesidades de formación, las relaciones interdisciplinarias, las formas de organización, los métodos de enseñanza aprendizaje, las formas de evaluación y el grado de exigencia de los objetivos son adecuados. Mientras que la preparación del claustro, el clima socioafectivo y las relaciones con los profesores fueron evaluadas de muy adecuadas.

Sin embargo, las valoraciones referidas a los restantes indicadores resultaron divididas.

En tal sentido, por ejemplo:

Respecto al nivel de actualización de la bibliografía: sólo el 11,2% lo valora de muy adecuado, el 30% de adecuado, el 26,2% de ni adecuado ni no adecuado y el 32,5% de poco adecuado.

Respecto al nivel de acceso y disponibilidad de la bibliografía: el 15% lo evalúa de muy adecuado, el 42,5 % de adecuado, el 17,5% de ni adecuado ni no adecuado y el 8,5 de poco adecuado.

En lo referente a la atención recibida por los tutores (aspecto que solo fue respondido por 22 de los estudiantes encuestados), se aprecia que mientras el 10% lo evalúa de muy adecuado y el 41,6% de adecuado, el 31,6% lo evalúa de poco adecuado y el 18% de no adecuado. Al respecto, destaca la mayoría de los estudiantes del grupo Guantánamo NP 1 (quienes no respondieron a este aspecto), que a términos del componente académico aun no tienen definido los tutores, lo que está ocasionando la demora en la ejecución de las tareas de investigación y la elaboración del informe de tesis.

Sobre la influencia de los contenidos en la formación de una actitud crítica y transformadora, el 12,5% la valora de muy adecuada, el 43,7% de adecuada, el 17,5% de ni adecuado ni no adecuado, y el 21,2% de poco adecuada.

Entre las causas individuales de mayor incidencia en la no elaboración y defensa de la tesis de maestría, se ubican en los tres primeros lugares: la falta de tutor, el trabajo de tesis requiere de mucho tiempo y la dedicación al trabajo no deja tiempo para escribir la tesis, respectivamente. Mientras que como causas institucionales se significan en los

tres primeros lugares: el programa no cuenta con el número de tutores adecuados, los contenidos no aportan lo suficiente y la maestría no tiene líneas de investigación donde poder insertarse desde el comienzo del programa, respectivamente.

Por su parte, tal y como se muestra en el anexo 12, la entrevista realizada a 20 estudiantes no egresados de la maestría con el propósito de indagar los factores que influyeron negativamente en la no terminación exitosa de los estudios de maestría, arrojó los siguientes resultados:

- Falta de apoyo institucional en términos de tiempo, exceso de carga docente u otras responsabilidades. (65,0 %)
- Dificultades para encontrar tutor (30,0 %).
- Pérdida de motivación. (35, 0%)
- Poca ayuda de los tutores.(25,5%)
- Dificultades con el acceso a los medios de cómputo y recursos para la elaboración de la tesis (15,5%)

La entrevista realizada a 16 profesores del claustro y miembros del tribunal de la maestría permitió evidenciar, como se observa en el anexo 13, lo siguiente:

El 56,2 % de los profesores entrevistados valora de baja la eficiencia del programa y solo el 18% de adecuada. Lo que limita el alcance de los indicadores de excelencia.

Entre los aspectos que afectan la eficiencia del mismo señalan:

- La falta de articulación de las asignaturas del programa con la metodología de la investigación y con la investigación propiamente dicha (15,0%). Los contenidos de las asignaturas, que las actividades docentes que dentro de estas se realizan, no aportan convenientemente a la elaboración del informe de tesis.
- El proceso de admisión y selección de alumnos, al parecer no asegura la calidad necesaria de los que ingresan (18,0%).
- Pobre preparación de algunos tutores en el área de las ciencias pedagógicas y en la metodología de la investigación, lo que influye en la orientación de los aspirantes en la elaboración del informe de tesis (12,5%).
- Muchos de los estudiantes no consiguen tutor desde el principio, lo que se acentúa en el caso de las ediciones de la maestría desarrolladas en otras provincias (81,2%).

- Poca atención por parte de algunos tutores, quienes por razones de trabajo y responsabilidades, no dedican a los aspirantes el tiempo necesario (56,25).
- Algunos tutores atienden un número excesivo de aspirantes (37,5%).
- Despreocupación por parte de los estudiantes, quienes no dedican el tiempo necesario a la investigación (56,2%).
- Falta de apoyo por parte de las instituciones de los aspirantes, en términos de tiempo y recursos materiales (62,5%).

Entre los elementos que dan cuenta del impacto y la pertinencia del programa señalan:

- La concepción del programa responde a las necesidades de formación de los cursistas, (100%).
- Las líneas de investigación del centro responden a necesidades sociales relevantes (100%).
- El desempeño de los egresados es adecuado (68,7%).

Todos coinciden en afirmar que la evaluación constituye una vía de importancia prioritaria para el mejoramiento de la calidad de dicho proceso y que debe ser realizada sistemáticamente (100%).

A todo esto se incorporan las insuficiencias en términos de recursos materiales, informáticos y financieros con que cuenta el programa; insuficiencias en la infraestructura física; bajo número de publicaciones por parte de los profesores en revistas reconocidas; pobre participación de los profesores en eventos científicos; bajo número de proyectos financiados; pobre reconocimiento en materia de premios por los resultados alcanzados.

Puesta en evidencia de esta manera la problemática del CeeS en materia de sus fundamentales resultados y procesos, y el papel que en el mejoramiento de la calidad de estos desempeña la autoevaluación, queda claro no solo la importancia y actualidad de su análisis, sino la necesidad de acometer de manera científica su solución.

El análisis científico de dicha solución ha supuesto el estudio teórico detallado de las tendencias y exigencias del posgrado en Cuba, la caracterización tanto en el orden didáctico como de dirección de dicho proceso y de su evaluación, con énfasis en las concepciones teóricas que sobre la calidad de este existen. En este sentido, se

construye un marco teórico donde la evaluación del posgrado es vista con un enfoque optimista, holístico y contextualizado, que permitió la valoración crítica de las actuales metodologías de autoevaluación del posgrado (la Guía de Acreditación de Programas de Maestría del MES y la Guía de Autoevaluación del Posgrado de la AUIP). Evidenciándose que las mismas no responden a plenitud a las necesidades de una autoevaluación integral, contextualizada y teóricamente fundamentada, reflejado en un exceso de variables (AUIP), pocas variables (guía de acreditación); ausencia de variables a través de las cuales puedan evaluarse procesos tan importantes como la administración y gestión académica y de recursos materiales y financieros del programa, la dirección, el proceso de defensas; ausencia de criterios valorativos en correspondencia con la naturaleza de los indicadores, entre otros aspectos. Lo que conlleva, conforme el diagnóstico que antecede y los presupuestos teóricos que nos sustentan, a la propuesta de un sistema de indicadores, criterios y variables para hacer de la autoevaluación del posgrado un eslabón estratégico de su dirección que posibilite no sólo la detección objetiva de las fortalezas y debilidades del proceso, sino que favorezca la toma de decisiones y la ejecución de acciones correctivas que eleven la calidad del posgrado en el CeeS.

Conclusiones

- El posgrado es una esfera estratégica para la profesionalización de académicos y profesionales de excelencia, que en consecuencia exige un trabajo más intenso de las instituciones docentes; una actuación más activa y reflexiva del estudiante; una relación más madura con el profesor; pero también requiere de enfoques y métodos de enseñanza - aprendizaje adecuados a este nivel, a sus objetivos y funciones.

- Desde el enfoque holístico de los procesos, el proceso de dirección posee una lógica interna susceptible de ser analizada a través de la identificación de aquellos estadios generalizadores con carácter procesal por los que transita dicho proceso en su desarrollo.
- La evaluación es el eslabón de la dirección que da cuenta de las dimensiones desarrolladoras del posgrado en cuanto a sus procesos y sus resultados, los cuales están estrechamente vinculados con el grado de integralidad y coherencia alcanzado entre estos y las entradas, los objetivos y las expectativas y necesidades sociales de la propia comunidad que garantizan su pertinencia, impacto y optimización.
- La calidad es una dimensión de los procesos universitarios, desde la óptica de la evaluación, que sintetiza la visión integradora del impacto, pertinencia y optimización; es por tanto una dimensión abarcadora del proceso dentro de la cual tienen cabida las otras.
- En virtud de las políticas y regulaciones, del nivel de participación, de la amplitud de su alcance y de la coherencia en su funcionamiento, el posgrado en Cuba ha transitado por tres etapas caracterizadas por: la espontaneidad (1959 – 1975), sistematicidad (1976 – 1990) y de consolidación y expansión (1990 hasta la fecha).
- Las insuficiencias diagnosticadas en el CeeS pueden ser resueltas si se elabora y ejecuta un plan de acciones que tome en consideración la información proveniente de un proceso de autoevaluación participativo y contextualizado.

1.2 LA EDUCACIÓN DE POSGRADO EN CUBA: SUS PRINCIPALES TENDENCIAS HISTÓRICAS

El análisis histórico del posgrado en Cuba que en este epígrafe se realiza, se hace sobre la base de los siguientes indicadores:

- políticas del posgrado;
- nivel de participación de los profesionales;
- regulaciones;
- políticas relacionadas con los grados científicos;
- consolidación y ampliación de los posgrados.

Lo que permitió delimitar tres etapas marcadas por los cambios operados en los aspectos antes señalados y caracterizadas como etapas de:

- Espontaneidad del posgrado (1959 – 1975)
- Sistematización de la actividad de posgrado (1976 – 1990)
- Consolidación y expansión del posgrado. (1990 hasta la actualidad)

Antes del triunfo de la Revolución, la educación de posgrado se limitaba a determinados cursos de la llamada "Escuela de Verano", en particular en la Universidad de La Habana. Otras actividades de posgrado se desarrollaban en algunos Colegios Profesionales, impartidos por profesores de prestigio y calificación a grupos selectos y reducidos, pero desde luego en ninguna de sus manifestaciones estas actividades constituían un mecanismo capaz de satisfacer los objetivos de la educación de posgrado, en especial, en lo concerniente a su contribución al desarrollo social, técnico y científico del país.

I. Etapa de espontaneidad del posgrado (1959 – 1975)

En la década del 60 comienzan a desarrollarse en algunos de nuestros centros universitarios actividades de posgrado que, aunque constituyeron pasos de avance no respondían ni a un plan ni a una estrategia común. Sólo en Ciencias Médicas comienza a estructurarse el posgrado mediante cursos y entrenamientos y se institucionaliza la especialización en Medicina y Estomatología bajo el nombre de "régimen de residencias".

Se puede decir en breve que hasta 1975 la actividad de posgrado en Cuba estuvo caracterizada básicamente por:

- La no existencia de un plan o estrategia específica, ni de reglamentaciones nacionales o internas para las actividades de posgrado.
- Actividades de posgrado incipientes desarrolladas fundamentalmente por la asesoría técnica extranjera.
- Pobre participación de los profesionales de la producción y los servicios en las actividades de posgrado, tanto en el país como en el extranjero.
- Bajo número de profesionales con grados científicos. Menos de 100 en todo el país.
- Sólo el MINSAP, además de la superación continuada, poseía normativas y resoluciones para el establecimiento de dos niveles de especialización en el sector de las Ciencias Médicas.

II. Etapa de sistematización de la actividad de posgrado (1976 – 1990)

La celebración del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, señala un momento importante para toda la educación de posgrado, con relación a la necesidad de organizar adecuadamente la misma.

En correspondencia con esto, la Resolución sobre Política Educacional aprobada por el Primer Congreso del Partido, estableció la necesidad de elevar la calificación de los graduados de nivel superior y de organizar cursos de posgrado especializados y el sistema único de grados científicos del país.

En 1976, con la creación del Ministerio de Educación Superior (MES), se inicia una nueva etapa en el desarrollo de la educación de posgrado, pues de acuerdo con la Ley de la Administración Central del Estado dictada entonces, se organizó nacionalmente el Sistema de Educación de Posgrado, como nivel más elevado del sistema nacional de educación para la superación continua de los egresados durante su vida profesional, con el objetivo de contribuir a la elevación de la calidad, eficiencia y productividad del trabajo. Para ello se establecieron, el Sistema de Superación Profesional de Posgrado (de carácter masivo) y el

Sistema de Grados Científicos (de carácter selectivo), este último regido por la Comisión Nacional de Grados Científicos.

Paralelamente al surgimiento de estos dos sistemas, también, a partir de la creación del MES, se comenzó a diseñar un sistema para la Superación de los Cuadros Científico Pedagógicos, dada su importancia para todo el desarrollo prospectivo de la Educación Superior.

Durante el quinquenio 1976 – 1980 quedaron sentadas las bases del Sistema y se dictaron las primeras indicaciones para su planificación ejecución y control que propiciaron que el mismo estuviera caracterizado por las siguientes tendencias:

Respecto a la superación posgraduada

Desarrollo de los planes de superación posgraduada no sólo por las instituciones de educación superior (IES), sino por unidades científico técnicas y otros centros de la producción.

- Desarrollo gradual de las diferentes formas del sistema: cursos de posgrado a partir de 1976, estudios de posgrado a partir de 1979 y entrenamientos de posgrado a partir de 1980.
- Establecimiento de regulaciones para la planificación, ejecución y control de toda la actividad del sistema.
- Aumento del número de cursos de posgrados: de varios cientos en 1976 se pasó a unos 2000 en 1985.
- Perfeccionamiento del sistema de solicitudes de los organismos.
- Consolidación de la red de centros que imparten actividades de superación profesional.
- Introducción de métodos activos de enseñanza en la superación profesional de posgrado .

Respecto a los grados científicos

- Oficialización de los procesos de obtención de grados científicos en 1977.
- Elaboración, en 1978, de algunos elementos de planificación y una proyección del personal con grados científicos en Cuba, que incluía el ingreso a dichos procesos

(aspiranturas). Se planteaban 200 ingresos anuales a los planes nacionales y 300 en el extranjero para el quinquenio 1981-1985, e ir aumentando el nacional hasta 500 y disminuir en el extranjero hasta 150 ingresos anuales para el quinquenio 1996-2000.

- Realización, en 1978, del primer ingreso oficial de aspiranturas nacionales donde quedó elaborada de forma integral la base metodológica del sistema de grados científicos y se establecieron las bases que reglamentaron dichos ingresos, así como los requisitos y principios de selección de las temáticas de aspiranturas.
- Creación de la Comisión Nacional de Grados Científicos (quinquenio 1976-1980), como órgano que determina las instituciones autorizadas, los tribunales, la convalidación y el otorgamiento del grado científico y elaboración del Reglamento de Grados Científicos.
- Estabilización de los ingresos a cerca de 500 anuales, tanto por la vía nacional como en el extranjero.
- Elaboración de los índices de la estrategia hasta el año 2000.
- Establecimiento de las modalidades para la realización de las aspiranturas (tiempo completo, tiempo compartido y tiempo libre).
- Proyección de la prioridad de las Ciencias Técnicas, Ciencias Pedagógicas y Ciencias Médicas; aumento de la calidad de los procesos; elevación de la vinculación de los temas de aspiranturas a los problemas de la ciencia y la técnica, entre otras.

Durante los años posteriores y hasta 1990 se mantiene la estabilidad general del sistema, no produciéndose cambios cualitativos considerables. En breve puede decirse, que todo este período se caracterizó por una mayor y mejor participación y estabilidad de los organismos de la producción y los servicios.

III. Etapa de expansión y consolidación (desde 1990 hasta la actualidad)

La sociedad cubana experimenta una difícil situación económica: se produce una sensible caída del producto interno bruto y una acentuada disminución de la capacidad importadora del país. Sólo en 1994 el acelerado deterioro de la economía se vio frenado, observándose incluso un ligero ascenso. Como consecuencia, las prioridades del país se desplazan a fórmulas de sobrevivencia y a la búsqueda acelerada de mecanismos que

conduzcan a un crecimiento económico sostenido que permitan el desarrollo social aspirado. (Fernández, A. y Núñez, J. 1998)

En correspondencia con esto las IES cubanas experimentan un obligado, acelerado y complejo proceso de reinserción internacional: si hacia fines de la década anterior las relaciones internacionales de las instituciones universitarias cubanas se concentraban en gran medida en los países de Europa del Este, los vertiginosos cambios políticos que marcaron el inicio de la pasada década, condujeron a favorecer las relaciones con Iberoamérica y en general a una actitud mucho más abierta hacia el resto del mundo.

Según expresan, Fernández, A. y Núñez, J. (1998), la convergencia de este conjunto de circunstancias y sus consecuencias viene a definir nuevos perfiles en la educación superior cubana, caracterizada ahora por la orientación prioritaria hacia la investigación y el posgrado, todo ello en relación directa con las demandas socioeconómicas y culturales del país.

Es así que la década del 90 ha estado marcada por el inicio de un proceso de consolidación, impulso y expansión del sistema nacional de posgrado, lográndose identificar, a partir del estudio documental realizado, en calidad de tendencias, las siguientes:

- Ruptura de los vínculos tradicionales en que se fundamentaba el posgrado en Cuba.
- Incremento de la proyección internacional del posgrado como vehículo que fortalece las relaciones internacionales de las IES, favoreciendo el intercambio académico y con ello el nivel científico y profesional de profesores e investigadores.
- Ratificación de los objetivos generales y específicos; ampliación y precisión de las formas de enseñanza actuales (autopreparación, adiestramiento laboral, curso, entrenamiento, especialidad y doctorado); propuesta de inclusión de la maestría (aprobada en enero de 1995), todo ello como resultado de la experiencia acumulada y la interacción con la práctica del posgrado en otros países, fundamentalmente con América Latina.
- Crecimiento significativo en el número de actividades ejecutadas y de profesionales participantes; con un reconocido aumento de la calidad de las mismas y de la contribución a la solución de problemas concretos de la producción y los servicios,

destacándose de manera particular, las acciones encaminadas al perfeccionamiento de la gestión de dirección y de la actividad económica en el sistema empresarial del país.

Un total de 180 000 participantes, más de 100 000 de ellos desarrollados por la red de centros de educación superior y de centros autorizados de la producción y los servicios, en su mayor parte profesionales de nivel universitario; y más de 80 000 en otras actividades dinámicas ejecutadas en los sectores priorizados con la participación de directivos, técnicos medios y obreros calificados, son resultados que muestran el alcance e influencia que ha logrado el sistema.

- Incremento de la importancia de la educación de posgrado en las IES, la que en cuanto a volumen de estudiantes, desplaza paulatinamente a la enseñanza de pregrado.
- La investigación y el posgrado son concebidos también como medios para la captación de los recursos económicos que las universidades necesitan, lo que supone una actitud comercializadora respecto a los productos de la investigación y el posgrado, y la configuración de una mentalidad nueva en los sectores universitarios.

Durante el curso 1994 – 95, más de 10 000 profesionales de varios países vinieron a Cuba a participar en diferentes actividades de superación continua en la Universidad de Verano, o en programas de maestría, especialidad y doctorado. Cuatro universidades cubanas imparten 11 programas de maestría en universidades de México, Venezuela, Bolivia y Ecuador y alrededor de 300 profesores universitarios cubanos han impartido clases en programas de diplomados, maestría y doctorados, fundamentalmente en Iberoamérica.

- Fortalecimiento del carácter sistémico de la organización del posgrado nacional, lo que se materializa en:
 - a) Los subsistemas de superación profesional y posgrado académico se articulan y complementan para satisfacer diferentes demandas sociales, así como las propias del sector académico.
 - b) Despliegue de las nuevas formas (maestrías, diplomados) y el fortalecimiento de otras que ya existían (doctorados).
 - c) Mejor precisión de los límites de cada una de las formas de organización y fortalecimiento de las interrelaciones entre estas.

- d) Fortalecimiento de la orientación del posgrado hacia la investigación, ganando un espacio cada vez mayor el posgrado académico.
- e) Crecimiento del posgrado tanto en número de programas como de participantes, llegando en muchas IES, a ser la actividad de posgrado de mayor volumen que las de pregrado.
- f) Fortalecimiento de la colaboración internacional al nivel de posgrado.
- g) Consolidación del sistema de evaluación y acreditación de programas, cuya base conceptual descansa en una idea de calidad del posgrado que integra pertinencia social y excelencia.
- h) Elevación del grado de profesionalidad de los actores involucrados en la dirección y gestión del posgrado, a través de seminarios, talleres y la promoción – aun incipiente- de bibliografía relativa al tema, identificándose el posgrado como un área de investigación dentro de los estudios de la educación superior.
- i) Promoción de la incorporación de jóvenes, en particular al posgrado académico y dentro de éste al doctorado.
- j)** Adecuación del sistema de posgrado cubano a las prácticas internacionales más extendidas (maestrías y doctorados curriculares).

ANEXO 1

Guía de observación de las actas de defensa de tesis

- Ortografía y redacción.
- Asentamiento bibliográfico.
- Precisión del marco teórico y contextual.
- Valoraciones críticas y posiciones del autor.
- Uso de los referentes teóricos.
- Diseño teórico de la investigación.
- Novedad científica.
- Relevancia social de los problemas abordados.
- Errores conceptuales.
- Empleo de bibliografía actualizada.
- Empleo de los métodos de investigación.

ANEXO 2

Encuesta a estudiantes de las ediciones del programa Granma I y Guantánamo I (1999)

Estimado estudiante esta encuesta tiene como objetivo conocer sus valoraciones respecto a la calidad del programa de maestría en Ciencias de la Educación cursado por usted. Solicitamos responda con sinceridad.

No.	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Las asignaturas cursadas aportan nuevos conocimientos, actualizan y profundizan los ya asimilados.					
2	Los estudios de maestría exigen el trabajo y el estudio independiente.					
3	La metodología de la investigación aporta conocimientos para la realización de la investigación y la elaboración del informe de tesis.					
4	Las actividades realizadas o en ejecución exigen un trabajo de investigación científica.					
5	Las asignaturas desarrolladas promueven la participación, el debate, la discusión.					
6	El equipamiento y el acceso a los medios de computo.					
7	La bibliografía que propone el programa es suficiente y actualizada.					
8	El acceso y disponibilidad de la bibliografía.					
9	Las actividades realizadas satisfacen las expectativas.					
10	Las formas de evaluación.					

11	La preparación docente e investigativa de los profesores y tutores.					
12	La asistencia de los estudiantes a las diferentes actividades académicas.					
13	El número de estudiantes del grupo permite la interacción, la participación y la atención por parte de los profesores y tutores.					
14	El rendimiento académico promedio del grupo.					

ESCALA VALORATIVA

- 1: Mal
- 2: Regular
- 3: Bien
- 4: Muy Bueno
- 5: Excelente

Muchas gracias por su colaboración

CeeS "Manuel F. Gran"

ANEXO 3

Encuesta a alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CeeS "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente (2001-2002)

Estimado alumno esta encuesta tiene como objetivo conocer aspectos relacionados con la calidad del programa de maestría que usted cursa y su posible influencia en los resultados del mismo. En tal sentido, se solicita que responda con sinceridad las siguientes interrogantes.

Graduado _____ de _____ (especialidad) _____
 Sexo _____ Edad _____
 Centro _____ donde
 labora _____
 Cargo _____ que _____ desempeña _____
 Categoría docente _____
 Años de experiencia docente _____
 Año en que inició la maestría _____
 Grupo _____

I. ¿Qué motivó su interés por cursar los estudios de maestría en Ciencias de la Educación Superior?

_____ Presiones administrativas.
 _____ Interés cognoscitivo.
 _____ Inquietudes investigativas.
 _____ Deseo de transformar la realidad educativa en la que se desempeña.
 _____ Razones de otra naturaleza.

II. ¿Cómo valora usted los siguientes aspectos relativos al programa de maestría que cursa?

2.1 Estructura curricular.

A. No. de asignaturas o módulos

_____ Muy adec. _____ Adec. _____ Ni adec./
 no adec. _____ Poco adec. _____ No adec.

B. Grado de adecuación de las asignaturas a las necesidades de formación.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

C. Relaciones interdisciplinarias.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.2 Preparación del claustro.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.3 Formas de organización del proceso.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.4 Métodos de enseñanza aprendizaje.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.5 Bibliografía.

A. Nivel de actualización.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

B. Nivel de acceso y disponibilidad.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.6 Formas de evaluación.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.7 Grado de exigencia de los objetivos del programa.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.8 Clima socioafectivo creado en el grupo.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.9 Relaciones con los profesores.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.10 Atención recibida por los tutores en la realización de la tesis

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

2.11 Influencia de los contenidos del programa en la formación de una actitud crítica y transformadora.

Muy adec.	Adec.	Ni adec./ no adec.	Poco adec.	No adec.
-----------	-------	-----------------------	------------	----------

III De los criterios señalados seleccione en orden de prioridad aquellos que en su opinión pueden incidir o están incidiendo negativamente en la elaboración y defensa en tiempo y forma de su tesis de maestría. Incorpore otros factores que pudieran ser tomados en consideración.

Causas individuales

- _____ La dedicación al trabajo no le deja tiempo para escribir la tesis.
- _____ El trabajo de tesis requiere mucho tiempo de dedicación.
- _____ La ocupación como jefe de familia no le deja tiempo para escribir la tesis de grado.
- _____ El tiempo asignado para hacer la tesis de grado es muy corto.
- _____ No consigue tutor.

Causas institucionales

- _____ La Maestría no tiene líneas de investigación en las que pueda insertarse desde el comienzo del programa.
- _____ No se cuenta con el número de tutores adecuados.
- _____ Las exigencias del programa son muy elevadas.
- _____ La biblioteca carece de libros y revistas actualizadas para hacer investigación.
- _____ No existe una infraestructura para la investigación.
- _____ Los contenidos recibidos no aportan lo suficiente.

Muchas gracias por su colaboración
CeeS "Manuel F. Gran"

ANEXO 4

Encuesta a egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CeeS “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente

Estimado egresado esta encuesta tiene como objetivo conocer el grado en que los estudios de maestría que usted realizó, contribuyeron a su desarrollo profesional, ofreciéndole posibilidades para enriquecer su crecimiento personal y ampliándole las expectativas investigativas, su liderazgo científico y sus capacidades transformadoras. Así como, aspectos relacionados con la calidad del programa recibido. En tal sentido se le solicita responda con sinceridad las siguientes interrogantes.

Graduado _____ de _____ (especialidad):

Sexo: _____ Edad: _____

Centro donde labora: _____

Cargo _____ que _____ desempeña:

Categoría docente: _____

Años de experiencia docente: _____

Año en que inició la maestría: _____ Año de culminación: _____

Grupo: _____

I. ¿Qué motivó su interés por cursar los estudios de maestría en Ciencias de la Educación Superior?

_____ Presiones administrativas.

_____ Interés cognoscitivo.

_____ Inquietudes investigativas.

_____ Deseo de transformar la realidad educativa en la que se desempeña.

_____ Razones de otra naturaleza.

II De los aspectos abajo señalados, marque con una cruz aquellos que den cuenta del impacto que en usted ha tenido la realización de los estudios de maestría.

_____ Ha realizado publicaciones.

_____ Ha participado en eventos de carácter pedagógico

_____ Ha pensado en continuar estudios de doctorado en Ciencias Pedagógicas

_____ Ha aumentado su prestigio profesional

_____ Ha tenido la posibilidad de impartir cursos de postgrado o de superación vinculadas con las Ciencias Pedagógicas.

_____ Ha tenido la posibilidad de servir de guía, orientador u asesor en cuestiones didácticas o pedagógicas en su radio de acción.

III ¿Cómo valora usted los siguientes aspectos relativos al programa de maestría que cursó?

3.1 Estructura curricular

A. No. de asignaturas o módulos

Excesivas	Muchas	Adecuado	Pocas	Muy pocas
-----------	--------	----------	-------	-----------

B. Grado de adecuación de las asignaturas a las necesidades de formación.

Muy adecuado	Adecuado	Ni adecuado/no adecuado	Poco adecuado	No adecuado
--------------	----------	-------------------------	---------------	-------------

C. Relaciones interdisciplinarias.

Muy adecuadas	Adecuadas	Ni adecuadas/no adecuadas	Poco adecuadas	No adecuadas
---------------	-----------	---------------------------	----------------	--------------

3.2 Preparación del claustro.

Muy adecuada	Adecuada	Ni adecuada/no adecuada	Poco adecuada	No adecuada
--------------	----------	-------------------------	---------------	-------------

3.3 Formas de organización del proceso.

Muy adecuadas adecuadas	Adecuadas	Ni adecuadas/no adecuadas	Poco adecuadas	No
----------------------------	-----------	------------------------------	----------------	----

3.4 Métodos de enseñanza aprendizaje.

Muy adecuados adecuados	Adecuados	Ni adecuados/no adecuados	Poco adecuados	No
----------------------------	-----------	------------------------------	----------------	----

3.5 Bibliografía.

A. Nivel de actualización.

Muy adecuada	Adecuada	Ni adecuada/no adecuada	Poco adecuada	No adecuada
--------------	----------	-------------------------	---------------	-------------

B. Nivel de acceso y disponibilidad.

Muy adecuado	Adecuado	Ni adecuado/no adecuado	Poco adecuado	No adecuado
--------------	----------	-------------------------	---------------	-------------

3.6 Formas de evaluación.

Muy adecuadas	Adecuadas	Ni adecuadas/no adecuadas	Poco adecuadas	No adecuadas
---------------	-----------	---------------------------	----------------	--------------

3.7 Grado de exigencia de los objetivos del programa.

<u> </u>				
Muy adecuado	Adecuado	Ni adecuado/no adecuado	Poco adecuado	No adecuado

3.8 Clima socioafectivo creado en el grupo.

<u> </u>				
Muy adecuado	Adecuado	Ni adecuado/no adecuado	Poco adecuado	No adecuado

3.9 Relaciones con los profesores.

<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
Muy adecuadas	Adecuadas	Ni adecuadas/no adecuadas	Poco adecuadas	No adecuadas

3.10 Atención recibida por los tutores en la realización de la tesis.

<u> </u>				
Muy adecuada	Adecuada	Ni adecuado/no adecuada	Poco adecuada	No adecuada

3.11 Influencia de los contenidos del programa en la formación de una actitud crítica y transformadora.

<u> </u>				
Muy adecuada	Adecuada	Ni adecuada/no adecuada	Poco adecuada	No adecuada

IV De los criterios señalados seleccione en orden de prioridad aquellos que en su opinión inciden negativamente en la elaboración y defensa en tiempo y forma de la tesis de maestría. Incorpore otros factores que pudieran ser tomados en consideración.

Causas individuales

- La dedicación al trabajo no le deja tiempo para escribir la tesis.
 El trabajo de tesis requiere mucho tiempo de dedicación.
 La ocupación como jefe de familia no le deja tiempo para escribir la tesis de grado.
 El tiempo asignado para hacer la tesis de grado es muy corto.
 No consigue tutor.

Causas institucionales

- La Maestría no tiene líneas de investigación en las que pueda insertarse desde el comienzo del programa.
 No se cuenta con el número de tutores adecuados.
 Las exigencias del programa son muy elevadas.
 La biblioteca carece de libros y revistas actualizadas para hacer investigación.
 No existe una infraestructura para la investigación.
 Los contenidos recibidos no aportan lo suficiente.

Muchas gracias por su colaboración
 CeeS "Manuel F. Gran"

ANEXO 5

Guía de la entrevista realizada a profesores del claustro y miembros del tribunal de la Maestría del CeeS “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente

1. ¿Cómo usted valora la eficiencia del programa de la maestría?
2. ¿Qué aspectos del programa usted considera afectan la eficiencia del mismo?
3. ¿Qué aspectos del programa, en su opinión dan cuenta de su pertinencia e impacto?
4. ¿Qué importancia usted le concede a la evaluación sistemática del proceso de formación de posgrado en el logro de sus propósitos?

ANEXO 6

Guía de entrevista realizada a estudiantes no egresados de la maestría que culminaron el componente académico de la misma.

Expresa sus valoraciones sobre los factores que más influyeron en la no realización y defensa de su tesis de maestría.

ANEXO 7**Resultados de la valoración de las actas de los actos de defensas (1999)**

No	Indicadores	Cantidad	Por ciento
1	Diseño teórico de la investigación	39	88
2	Precisión del marco teórico y contextual	23	52,2
3	Empleo de los métodos de investigación.	19	43,1
4	Ortografía y redacción	18	41,0
5	Valoraciones críticas y posiciones del autor	15	34,0
6	Uso de los referentes teóricos	13	29,5
7	Novedad científica	12	27,2
8	Asentamiento bibliográfico	11	25,0
9	Empleo de bibliografía actualizada	9	20,4
10	Relevancia social de los problemas abordados	7	16,0
11	Errores conceptuales	3	7,0

ANEXO 8

Resultado de la encuesta a estudiantes de las ediciones del programa Granma I y Guantánamo I (1999)

No.	Indicadores	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
1	Las asignaturas cursadas aportan nuevos conocimientos, actualizan y profundizan los ya asimilados, de forma	-	-	-	-	2	4,0	16	32,6	31,0	63,2
2	Los estudios de maestría exigen el trabajo y el estudio independiente, de forma	-	-	-	-	5	10,2	13	26,5	31	63,2
3	La metodología de la investigación aporta conocimientos para la realización de la investigación y la elaboración del informe de tesis, de forma	-	-	-	-	16	32,6	17	32,6	16	32,6
4	Las actividades realizadas o en ejecución exigen un trabajo	-	-	1	2,1	1	2,1	20	41	27	55

	de investigación científica, de forma										
5	Las asignaturas desarrolladas promueven la participación, el debate, la discusión, de forma	-	-	-	-	5	10,2	21	43	23	47
6	El equipamiento y el acceso a los medios de computo, es	24	49	11	22,4	9	18,3	4	8,1	1	2,1
7	La bibliografía que propone el programa es suficiente y actualizada	1	2,1	9	18,3	11	22,4	15	30,6	13	26,5
8	El acceso y disponibilidad de la bibliografía es	14	28,5	12	24,4	12	24,4	8	16,3	3	6,1
9	Las actividades realizadas satisfacen las expectativas, de forma	5	10,2	-	-	4	8,1	19	38,7	26	53
10	Las formas de evaluación son	-	-	3	6,1	7	14,2	17	34,6	22	45
11	La preparación docente e investigativa de los profesores y tutores es	-	-	1	2,1	4	8,1	24	49	20	41
12	La asistencia de los estudiantes a las diferentes	-	-	3	6,1	10	20,4	24	49	12	24,4

	actividades académicas se comporta de manera										
13	El número de estudiantes del grupo permite la interacción, la participación y la atención por parte de los profesores y tutores de forma	-	-	11	22,4	18	36,7	13	26,5	7	14,2
14	El rendimiento académico promedio del grupo lo considera	-	-	7	14,2	10	20,4	23	47	9	18,3

Escala valorativa

1: Mal 2: Regular
3: Bien 4: Muy Bueno 5: Excelente

ANEXO 9

Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de las ediciones Santiago NP1, Santiago NP2 y Guantánamo NP1

I.

INDICADORES	CANTIDAD	%
Presiones administrativas	1	2,4
Interés cognoscitivo	9	22
Inquietudes investigativas	17	41,4
Deseo de transformar la realidad educativa en la que se desempeña	13	31,7
Razones de otra naturaleza	1	2,4

II.

Indicadores	MA	%	A	%	NA/nA	%	PA	%	nA	%
2.1 A	3	7,3	33	80,5	5	12,2	-	-	-	-
2.1 B	2	4,8	36	88	3	7,3	-	-	-	-
2.1 C	7	17	34	83	-	-	-	-	-	-
2.2	38	93	3	7,3	-	-	-	-	-	-
2.3	3	7,3	36	88	2	5	-	-	-	-
2.4	5	12,2	36	88	-	-	-	-	-	-
2.5 A	3	7,3	7	17	18	44	13	32	-	-
2.5 B	5	12,2	13	32	12	29,2	11	27	-	-
2.6	15	36,6	26	63,4	-	-	-	-	-	-
2.7	9	22	26	63,4	-	-	6	14,6	-	-
2.8	28	68,3	13	32	-	-	-	-	-	-
2.9	33	80,5	8	19,5	-	-	-	-	-	-
2.10 (22)	4	18,2	18	81,3	-	-	-	-	-	-
2.11	6	14,6	11	27	14	34	10	24,4	-	-

III.

Causas individuales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
A (41)	12	29,2	2	5,0	6	14,6	10	24,3	11	27,0
B (41)	7	17,0	13	31,7	5	12,0	7	17,0	9	22,0
C (19)	3	16,0	5	63,3	-	-	2	10,5	9	47,4
D (27)	6	22,2	10	37,0	-	-	6	22,2	5	18,5
E (41)	13	32,0	11	27,0	6	14,6	4	9,7	7	17,0

Causas institucionales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
A (11)	3	27,3	5	45,4	-	-	-	-	1	9,0	2	18,2
B (41)	23	58,5	11	27,0	3	7,3	4	9,7	5	12,1	3	7,3
C (15)	5	33,3	-	-	7	46,6	-	-	2	13,3	1	6,6
D (41)	6	14,6	7	17,0	2	5	13	32,0	8	19,5	5	12,0
E (41)	9	22,0	15	36,5	3	7,3	5	12,0	1	2,4	8	19,5
F (9)	3	33,3	2	22,2	-	-	4	44,4	-	-	-	-

ANEXO 10

Resultados de la encuesta aplicada a egresados (2000 – 2001)

I.

INDICADORES	CANTIDAD	%
Presiones administrativas	0	0
Interés cognoscitivo	17	43,5
Inquietudes investigativas	5	13,0
Deseo de transformar la realidad educativa en la que se desempeña	17	43,5
Razones de otra naturaleza	0	0

II.

INDICADOR	CANTIDAD	%
2.1	25	64,1
2.2	31	79,4
2.3	24	61,5
2.4	39	100
2.5	17	43,5
2.6	26	66,6

III.

Indicadores	MA	%	A	%	NA/n A	%	PA	%	nA	%
3.1 A	4	10,2	35	89,7	-	-	-	-	-	-
3.1 B	-	-	36	92,3	3	6,1	-	-	-	-
3.1 C	5	13,0	27	69,2	-	-	-	-	7	18,0
3.2	29	59	10	25,6	-	-	-	-	-	-
3.3	13	33,3	26	66,6	-	-	-	-	-	-
3.4	11	28,2	28	71,7	-	-	-	-	-	-
3.5 A	6	15,3	17	43,5	3	6,1	13	33,3	-	-
3.5 B	7	18,0	2	5,0	2	5,0	9	23,0	-	-
3.6	9	23,0	30	77,0	-	-	-	-	-	-
3.7	10	25,6	29	74,3	-	-	-	-	-	-
3.8	37	95,0	2	5,0	-	-	-	-	-	-
3.9	36	92,3	3	6,1	-	-	-	-	-	-
3.10	2	5,1	7	18,0	-	-	19	48,6	11	28,0
3.11	4	10,2	28	71,7	-	-	7	18,0	-	-

MA: Muy adecuado A: Adecuado NA/nA: Ni adecuado ni no adecuado.
 PA: Poco Adecuado nA: no adecuado.
 Muestra 39

IV.

Causas individuales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
A (39)	11	28,2	13	33,3	9	23,1	6	15,4	-	-
B (39)	9	23,0	13	33,3	8	20,5	2	5,0	7	18,0
C (11)	3	27,3	5	45,4	-	-	-	-	3	27,3
D (39)	13	33,3	7	18,0	5	13,0	4	10,3	10	25,6
E (7)	3	43,0	1	14,3	1	14,3	-	-	2	28,6

Causas institucionales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
A (7)	-	-	-	-	3	43,0	2	28,6	1	14,3	1	14,3
B (39)	17	43,5	11	28,2	5	13,0	7	18,0	7	18,0	-	-
C (39)	13	33,3	8	20,5	6	15,4	3	7,7	4	10,2	5	13,0
D (39)	7	18,0	9	23,0	4	10,2	10	25,6	1	2,5	8	20,5
E (29)	11	38,0	7	24,0	-	-	3	10,3	5	17,2	3	10,3
F (16)	5	31,2	9	56,2	-	-	-	-	-	-	2	12,5

ANEXO 11

Resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes y egresados

I.

INDICADORES	CANTIDAD	%
Presiones administrativas	1	1,2
Interés cognoscitivo	26	32,5
Inquietudes investigativas	22	27,5
Deseo de transformar la realidad educativa en la que se desempeña	30	37,5
Razones de otra naturaleza	1	1,2

Indicadores	MA	%	A	%	NA/nA	%	PA	%	nA	%
2.1 A	7	8,7	68	45,0	5	6,3	-	-	-	-
2.1 B	2	2,5	72	90,0	6	7,5	-	-	-	-
2.1 C	12	15,0	61	76,2	-	-	-	-	7	8,7
2.2	67	83,7	13	14,2	-	-	-	-	-	-
2.3	16	20,0	62	77,5	2	2,5	-	-	-	-
2.4	16	20,0	64	80,0	-	-	-	-	-	-
2.5 A	9	11,2	24	30,0	21	26,2	26	32,5	-	-
2.5 B	12	15,0	34	42,5	14	17,5	20	25,0	-	-
2.6	24	30,0	56	70,0	-	-	-	-	-	-
2.7	19	23,7	55	68,7	-	-	6	7,5	-	-
2.8	65	81,2	15	34,0	-	-	-	-	-	-
2.9	69	86,2	11	13,7	-	-	-	-	-	-
2.10	6	10,0	25	41,6	-	-	19	31,6	11	18,0
2.11	10	12,5	39	43,7	14	17,5	17	21,2	-	-

MA: Muy adecuado A: Adecuado NA/nA: Ni adecuado ni no adecuado.

PA: Poco Adecuado

nA: no adecuado.

Muestra 39

Causas individuales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
A (80)	23	28,7	15	18,7	15	18,7	16	20,0	11	13,7
B (80)	16	20,0	26	32,5	13	16,2	9	11,2	16	20,0
C (30)	6	20,0	10	33,3	-	-	2	6,6	14	46,6
D (66)	19	28,7	17	25,7	5	7,5	10	15,1	15	22,7
E (48)	16	33,3	12	25,0	7	14,5	4	8,3	9	18,7

Causas institucionales

Indicador	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
A (18)	3	16,6	5	27,7	3	16,6	2	11,1	2	11,1	3	16,6
B (80)	32	40,0	22	27,5	-	-	11	13,7	12	15,0	3	3,7
C (54)	18	33,3	8	15,0	13	24,0	3	5,5	6	11,1	6	11,1
D (80)	13	16,2	16	20,0	6	7,5	23	28,7	9	11,2	13	16,2
E (70)	20	28,5	22	31,4	3	4,2	8	11,4	6	8,5	11	15,7
F (25)	8	32,2	11	44,0	-	-	4	16,0	-	-	2	8

ANEXO 12

Resultados de la entrevista realizada a estudiantes no egresados que culminaron el componente académico. (2000- 2001)

No.	Valoraciones	Cantidad	%
1	Falta de apoyo institucional	13	65,0
2	Exceso de carga docente y otras responsabilidades	11	55,0
3	Dificultades con la bibliografía	8	40,0
4	Pérdida de motivación	7	35,0
5	Dificultades para encontrar tutor	6	30,0
6	Poca ayuda de los tutores	5	25,5
7	Problemas personales	5	25,5
8	El tema que se deseaba investigar no se insertaba dentro de las líneas de investigación del Cees	4	20
9	Dificultades con el acceso a los medios de computo y recursos para la elaboración de la tesis.	3	15,5

ANEXO 13

Resultado de la entrevista realizada a profesores del claustro y miembros del tribunal de la maestría.

No.	Valoraciones	Cantidad	%
I	La eficiencia del programa es baja	9	56,2
	La eficiencia del programa es adecuada	7	18,0
II	Falta de articulación de las asignaturas del programa con la metodología de la investigación y con la investigación.	4	25,0
	El proceso de admisión y selección de estudiantes, al parecer no asegura la calidad necesaria de los que ingresan.	7	18,0
	Pobre preparación de algunos tutores en el área de la investigación pedagógica y de la metodología de la investigación; lo que influye en la efectividad de la orientación a los aspirantes.	2	12,5
	Falta de preocupación por parte de los estudiantes.	9	56,2
	Pérdida de motivación	5	31,2
	Muchos estudiantes no consiguen tutor desde el principio	13	81,2
	Poca atención por parte de algunos tutores	9	56,2
	Algunos tutores atienden un número excesivo de aspirantes	6	37,5
	Falta de apoyo a los aspirantes por parte de las instituciones	10	62,5
	III	La concepción del programa responde a las necesidades de formación de los cursistas.	16
Las líneas de investigación responden a necesidades sociales relevantes.		16	100
Existe un adecuado impacto en los egresados		11	68,7
IV	Constituye una vía importante para el mejoramiento de la calidad del postgrado y debe ser realizada sistemáticamente.	16	100

ANEXO 14

Tabla: Eficiencia de las ediciones terminadas de la Maestría

No.	Edición	Fecha de inicio	Alumnos					Eficiencia	
			M.I	T	Egresados	No defensa	Abandono	M.I	M.F
1	Santiago I	Oct. 93	34	25	25	9	-	73,5	100
2	Santiago II	Oct. 94	41	31	31	10	-	75,6	100
3	Tunas I	Oct.94	41	35	31	4	6	75,6	88,5
4	Santiago III (C.S)	Oct.95	43	27	23	4	16	53,4	82,1
5	Santiago III (C.N)	Oct.95	30	29	21	6	3	70	72,4
6	Santiago III (MINED)	Oct.95	26	18	14	4	8	53,8	77,7
7	Tunas II	Oct.95	38	34	19	14	5	50,0	55,8
8	Holguín I	Oct.95	46	40	29	11	6	63,0	72,5
9	Granma I	Oct.96	38	19	9	10	19	23,6	47,3
10	Guantánamo I	Oct.96	30	16	6	10	14	20,0	37,5
TOTALES			367	274	208	82	77	56,6	75,6

ANEXO 15**Relación de egresados según ediciones por CES**

EDICION SANTIAGO I (OCT. 93)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	U.O	23	17	17
2	ISP – SCU	7	6	6
3	MINED – SCU	4	2	2
TOTALES		34	25	25

EDICION SANTIAGO II (OCT. 94)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	U.O	8	5	5
	ISP – SCU	4	3	3
2	ISCF - SCU	7	6	6
3	MINED – SCU	1	1	1
4	ISP – Manzanillo	1	-	-
5	ISCA – Bayamo	6	6	6
6	Univ. Holguín	6	3	3
	ISP - Holguín	1	-	-
7	Univ. Gtmo	2	2	2
8	ISP - Gtmo	5	5	5
TOTALES		34	25	25

EDICION SANTIAGO III – CS (OCT. 93)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	U.O	15	7	7
	ISP – SCU	3	3	2
2	ISCF – SCU	6	4	2
3	ISCM - SCU	5	5	4
4	MINED - SCU	6	3	3
5	ISP - Gtmo	6	4	4
6	Univ. HOLguín	1	1	1
TOTALES		43	27	23

EDICION SANTIAGO III – CN (OCT. 93)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	U.O	13	12	6
	ISP – SCU	9	9	8
2	MINED - SCU	1	1	1
3	Esc. José Maceo	3	5	3
4	ISMM Moa	1	1	1
5	ISP - Manzanillo	2	2	2
6	ISP - Gtmo	1	1	-
TOTALES		30	29	21

SANTIAGO III METODOLOGO (OCT. 95)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	MINED – SCU	26	18	14
TOTALES		26	18	14

EDICION TUNAS I (OCT: 94)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	CULT	21	20	17
	ISP – Tunas	7	7	7
2	ISCM - Tunas	5	2	2
3	ISCA –Bayamo	3	2	2
4	Univ. Holguín	5	4	3
TOTALES		41	35	31

EDICION TUNAS II (OCT. 95)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	CULT	12	11	6
	ISP – Tunas	11	11	8
2	MINED – Tunas	1	1	1
3	ISP – Manzanillo	12	9	2
4	MINED - Manzanillo	1	1	1
	ISP - Holguín	1	1	1
TOTALES		38	34	19

EDICION HOLGUIN I (OCT. 95)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	UNIV. Holguín	18	14	9
2	ISP – Holguín	12	12	12
3	ISCF – Holguín	2	2	1
4	MINED – Holguín	2	2	1
5	ISMM – Moa	2	1	1
6	ISCA – Bayamo	5	4	1
7	ISCF – Bayamo	2	2	2
8	ISP - Manzanillo	3	3	2
TOTALES		46	40	29

EDICION GRANMA I (OCT. 96)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	ISP – Manzanillo	18	9	1
2	ISCM – Manzanillo	3	3	3
3	ISCF – Bayamo	4	2	2
4	ISCA – Bayamo	6	1	-
5	ISCM – Bayamo	3	2	1
6	Escuela PCC – Bayamo	2	-	-
7	MINED – Tunas	1	1	1
8	ISP - Holguín	1	1	1
TOTALES		38	19	9

EDICION GUANTANAMO I (OCT. 96)

No.	CES	ALUMNOS		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	ISP – Guantánamo	22	13	4
2	ISCM – Guantánamo	4	1	1
3	Univer. Gtmo	4	2	1
TOTALES		30	16	6

ANEXO 16**Relación de egresados por CES y provincias****SANTIAGO DE CUBA**

No.	CES	Alumnos		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	U.O	59	41	35
2	ISP	23	21	19
3	ISCF	13	10	8
4	ISCM	5	5	4
5	MINED	38	25	21
6	ESC. INTERARMAS	3	3	3
TOTALES		141	105	90

GUANTÁNAMO

No.	CES	Alumnos		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	Centro Universitario	6	4	3
2	ISP	34	23	13
3	ISCM	4	1	1
TOTALES		44	28	17

TUNAS

No.	CES	Alumnos		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	CULT	33	31	23
2	ISP	18	18	15
3	ISCM	5	2	2
4	MINED	2	2	2
TOTALES		58	53	42

GRANMA

No.	CES	Alumnos		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	ISP	37	23	7
2	ISCA – Bayamo	20	13	9
3	MINED Manzanillo	1	1	1
4	ISCF Bayamo	6	4	4
5	ISCM Bayamo	3	2	1
6	ISCM Manzanillo	3	3	3
7	ESC: PCC Bayamo	2	-	-
TOTALES		72	46	25

HOLGUÍN

No.	CES	Alumnos		
		Matrícula	Terminaron	Egresados
1	Universidad	30	22	16
2	ISP	15	14	14
3	ISMM Moa	3	2	2
4	ISCF	2	2	1
5	MINED	2	2	1
TOTALES		52	42	34

ANEXO 18**Tabla de puntuaciones**

VARIABLES	PUNTUACIÓN POR INDICADORES														PUNTOS POR VARIABLE	
ESTUDIANTES																
PROFESORES Y TUTORES																
RECURSOS MATERIALES Y FINANCIEROS																
PROCESO DOCENTE																
PROCESO DE DEFENSAS																
PROCESOS DE GESTIÓN Y ADMÓN																
IMPACTOS DEL PROGRAMA																
RECONOCIMIENTO SOCIAL																
EFICIENCIA DEL PROCESO DE ADMISIÓN DE ESTUDIANTES																
EFICIENCIA EN LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS																
EFICIENCIA DEL PROCESO DOCENTE																
CALIFICACIÓN																

Como se aprecia, algunos de los indicadores permiten más de una clasificación. En ese caso, se deberá optar por la valoración que más se ajuste a la apreciación consensual o mayoritaria, pero en ningún caso puede exceder el valor del parámetro

asignado. En otros casos, el indicador no permite ningún margen pues se trata de confirmar o negar la existencia de un aspecto. Por tanto, el valor que se asigne sólo puede ser cero o igual al que se indica.

ANEXO 18

DIMENSIÓN PERTINENCIA																		
VARIABLES	PUNTOS / INDICADOR																PUNTOS/ VARIABLES	
Estudiantes																		
Profesores y tutores																		
Recursos materiales y financieros																		
Eficacia del proceso docente																		
Eficacia del proceso de extensión																		
Eficacia de los procesos de gestión y adm.																		
CALIFICACION																		

DIMENSIÓN IMPACTO																		
VARIABLES	PUNTOS / INDICADOR																PUNTOS/ VARIABLES	
Impactos del programa																		
Relevancia Social																		
CALIFICACION																		

DIMENSIÓN OPTIMIZACIÓN																		
VARIABLES	PUNTOS / INDICADOR																PUNTOS/ VARIABLES	
Eficiencia administrativa																		
Eficiencia académica																		
CALIFICACION																		

DIMENSIONES	PUNTOS / DIMENSIONES
DIMENSIÓN PERTINENCIA	
DIMENSIÓN IMPACTO	
DIMENSIÓN OPTIMIZACIÓN	
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	