

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Dirección Nacional de Programas Curriculares de Postgrado (DNPP)

Proyecto Autoevaluación de Programas de Postgrado de la UNAL con miras a la acreditación de alta calidad.

Coordinadora Doris Santos

COMENTARIOS AL DOCUMENTO *Lineamientos del CNA para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Borrador Agosto 2008

Comentarios generales:

- ▶ Si bien se enuncia una diferencia entre las condiciones mínimas de calidad de un programa de posgrado (CONACES) y las condiciones que debe satisfacer el mismo para ser acreditado como de alta calidad (CNA), todavía no es suficientemente claro cómo se tendrán en cuenta las primeras en referencia a las segundas.
- ▶ Aunque se hace una alusión directa a los procesos de acreditación de programas de pregrado, no se explicitan los aprendizajes obtenidos en ellos para dar inicio a un proceso de acreditación de los programas de posgrado en el país.
- ▶ Aun cuando es una propuesta generada a partir de un análisis de las tendencias actuales en la educación superior a nivel regional e internacional, todavía no es suficientemente claro en qué se diferenciaría un proceso de acreditación llevado a cabo bajo las condiciones en la región (países en vía de desarrollo) y uno realizado en otras latitudes (países desarrollados). Faltaría un criterio de gradualidad en el desarrollo de procesos orientados a la consecución de una alta calidad en los programas de posgrado en el país.
- ▶ Aunque se expresa un interés por articular políticas estatales todavía se hace a nivel puramente práctico (i.e. uso de información proporcionados por aplicativos de COLCIENCIAS para establecimiento de existencia de grupos, líneas, publicaciones de un tipo o de otro). Esta articulación debe ir más allá. Debe tenerse en cuenta que un sistema de aseguramiento de la calidad debe proveer de información de utilidad para revisar/replantear las políticas estatales orientadas a fomentar realmente la educación superior en el país.
- ▶ Es claro el énfasis en que la universidad debe adaptarse a los requerimientos del entorno; sin embargo, se pierde de vista la función propositiva y transformadora de la misma hacia la sociedad a la que debe su sentido misional.
- ▶ El documento propone una serie de factores de calidad de los programas de postgrado basados en aquellos definidos para los procesos de acreditación de programas de pregrado. Sin embargo, es importante establecer más claramente el nexo entre un nivel de formación y otro en el país.
- ▶ También brinda algunos argumentos sobre la importancia de la acreditación de alta calidad y de los efectos que ésta produciría en las instituciones educativas, en términos de posibilidades de alianzas estratégicas, posicionamiento de los programas, visibilidad de la producción investigativa. Sin embargo, no es claro el impacto a este nivel de los procesos de acreditación institucional y de programas de pregrado en los últimos diez años.
- ▶ Hace falta explicitar que, si bien las universidades tienen una cuota de responsabilidad en el desarrollo (no sólo económico) del país, ellas conforman tan

solo un sector de la sociedad que debe estar comprometido con la inversión en la investigación orientada a dicho desarrollo.

- ▶ En el marco de un ejercicio de comparabilidad con universidades en otras latitudes, es indispensable establecer un nivel de exigencia de la investigación en las universidades colombianas en una relación proporcionalmente directa a la inversión del Estado en investigación. Consecuencia de la muy baja inversión en investigación por parte del Estado Colombiano, es la necesidad de exaltar en estos lineamientos la inversión que vienen haciendo las universidades colombianas en investigación. Debe ponderarse, por tanto, con alto reconocimiento la financiación interna de la investigación en las Universidades, indicador que no aparece en el borrador de lineamientos del CNA (sólo aparece la financiación externa como indicador de interés).
- ▶ Con respecto al valor relativo de un programa (posición del programa en referencia a los programas de la misma naturaleza en el contexto internacional), la comparación que le subyace debe ser clara y consecuente con los criterios de acreditación (p. 13), especialmente los siguientes:
 - a) criterio de *idoneidad*: si bien podría hablarse de tipos de universidades identificados por el CNA (universidades investigadoras, de docencia, de extensión, etc.), esta clasificación no puede adoptarse rígidamente, pues, a causa de la naturaleza misional de las universidades en nuestro país, la mayoría (si no todas) son universidades que no pueden dedicarse exclusiva o principalmente a una u otra función (docencia, investigación o extensión); y
 - b) criterio de *equidad*: en ningún sentido, podría establecerse esta comparación entre programas de universidades de países en vía de desarrollo y universidades de países desarrollados. Esto no implica que no podamos tener programas de alta calidad a nivel internacional por factores distintos al mejoramiento resultante de un sistema de aseguramiento de la calidad. .
- ▶ Aun cuando se cuenta con un aparato conceptual claro (definiciones de factor, característica, indicador y criterio), todavía hace falta una aplicación más rigurosa del mismo.

Comentarios a secciones:

Sobre el Prólogo

Habría que ajustar el contenido de esta sección a partir de la aprobación del Proyecto de Decreto que reglamenta la Ley 1188 de 2008, el cual deroga el Decreto 1001 de 2006 y el Decreto 2566 de 2003..

Algunas implicaciones a propósito del contenido de este Proyecto de Decreto:

- En los procesos de autoevaluación será necesario contemplar en los factores de calidad, las *diversas situaciones que se presentan cuando un programa se ofrece en lugares diferentes al domicilio principal*. Éstas son 1) ampliación del lugar de ofrecimiento (en municipios vecinos), 2) por extensión (en otros municipios) y 3) por solicitud para desarrollar un programa nuevo.

Según Literal B del numeral 5 **Investigación** del Artículo 10 sobre Condiciones de calidad, la diferencia entre los programas de pregrado y postgrado será el **grado de exigencia** de los elementos señalados en el numeral (ambiente investigativo, productos de investigación, participación activa en grupos de investigación, docentes, etc.). Estos elementos “se modularán según el nivel y tipo de programa” (Pág. 8).

Como consecuencia de lo anterior, se infiere que los lineamientos para la acreditación de programas de postgrado *deberán contemplar una diferenciación entre programas acorde con una ponderación global graduada sobre esos elementos en los diferentes programas*. Estaría, pues, fuera de toda duda que las Maestrías de Profundización no tuvieran la actividad investigativa como elemento constitutivo; se plantea más bien una diferenciación en términos de gradualidad de la exigencia según nivel y tipo de programa.

- En el **Artículo 14** acerca de Horas presenciales e independientes de trabajo se afirma que

“Una (1) hora con acompañamiento directo de docente supone dos (2) horas adicionales de trabajo autónomo en programas de pregrado y de especialización, y de tres (3) en programas de maestría, *lo cual no impide a las instituciones de educación superior proponer el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican*”. (Pág. 16)

Para propósitos de homologación, habría dos tipos de maestrías según número de créditos, los cuales reflejan número de horas de presencialidad y de trabajo independiente distintos justificados por las instituciones de educación superior.

- **Artículo 22.- Objetivos generales de los posgrados.-** Los programas de posgrado deben propiciar la formación integral en un marco que implique:

a) El desarrollo de competencias para afrontar en forma crítica la historia, el desarrollo presente y la perspectiva futura de su **disciplina y profesión** (p. 20)

Estas dos categorías determinan tipos de maestrías distintas según las tradiciones de investigación en el abordaje de sus objetos de estudio (en el caso de las disciplinas) y problemas en el quehacer profesional (en el caso de las profesiones), respectivamente, y no necesariamente por la diferenciación planteada en el proyecto de Decreto. Veamos, primero los criterios de diferenciación entre los dos tipos de maestrías en el Proyecto de Decreto para luego explicitar algunas implicaciones problemáticas que se desprenden de ellos.

- De acuerdo con el **Artículo 26** acerca de los Programas de maestría, la siguiente es la nueva diferenciación entre maestrías:

“Las maestrías podrán ser de profundización o de investigación, sin perjuicio de abarcar conjuntamente las dos modalidades.

Las primeras tienen como propósito lograr un **dominio en un área del conocimiento y el desarrollo avanzado de competencias** que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido a la ***investigación aplicada, al estudio de casos, la solución de un problema concreto, el análisis de una situación particular o la elaboración o interpretación de una obra artística.***

Las maestrías de investigación tienen como propósito **alcanzar un dominio de los saberes relativos al campo objeto del programa,** el desarrollo de competencias **complejas acordes con el nivel del programa y una formación avanzada en investigación** que permita la participación activa en procesos investigativos y/o creativos que generen nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de relevancia. La **tesina de grado** de estas maestrías debe reflejar la adquisición de las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador académico y/o creador o intérprete artístico, la cual podrá ser ahondadas en un programa de doctorado” (Págs. 19 y 20)

Según nueva versión (con modificaciones en la definición de la maestría en investigación), ambas desarrollan **niveles de dominio** de un tipo de conocimiento específico al mismo tiempo que desarrollan una **formación en investigación** para solucionar diferentes tipos de problemas disciplinares y profesionales. La diferencia pareciera estar en el nivel de exigencia a estos dos niveles en el trabajo de conclusión (trabajo de grado y, ahora, tesina de grado, respectivamente).

Las diferencias podrían resumirse de la siguiente manera; sin embargo, ¿qué tan clara es la diferencia?

	Maestría de Profundización	Maestría de Investigación
Tipos de competencias	Desarrollo avanzado de <i>competencias</i>	Desarrollo de <i>competencias complejas</i>
Tipos de procesos de formación	<i>Desarrollo avanzado</i> de competencias	<i>Desarrollo</i> de competencias complejas
Relación con el proceso de construcción de conocimiento	<i>Apropiación</i> de saberes y metodologías	formación avanzada en investigación (<i>generación</i> de nuevo conocimiento)
Producto que evidencia consecución de formación esperada (evaluación)	Trabajo de grado (evidencia de adquisición de <i>competencias de investigación aplicada y práctica</i>)	Tesina de grado (evidencia de adquisición de <i>competencias científicas complejas</i>).

- a) Implicación 1: Libre interpretación de tipos de competencias y de tipos de desarrollo de las mismas.

No es clara la diferencia en términos de tipos de competencias a desarrollar a este nivel posgradual (competencias vs. competencias complejas) sino en términos de tipos de desarrollo (de un desarrollo avanzado a uno sin determinar). Esto luego se oscurece más con el tipo de competencias que se busca evaluar en los trabajos de conclusión (en el trabajo de grado, las *competencias de investigación aplicada y práctica* vs en la tesina de grado, *competencias científicas complejas*). ¿No son las competencias para hacer investigación aplicada y práctica competencias complejas en la formación en investigación?

¿Quién determina cuáles, son las básicas y cuáles, las complejas? ¿Quién establece qué es un desarrollo introductorio y qué un desarrollo avanzado? ¿Cómo sostener esta clasificación de maestrías desde los criterios de la acreditación? Todos estos criterios buscan velar por las tradiciones académicas que construyen conocimiento tanto desde procesos de investigación básica como de investigación aplicada y práctica. En resumen, desde todas ellas se genera conocimiento (distinto pero se genera); todas serían de investigación, según esta clasificación

- b) Implicación 2: Una lectura distorsionada de tradiciones de investigación en disciplinas y profesiones a la luz de los criterios de clasificación establecidos en el Proyecto Decreto:

¿Podría inferirse desde esta diferenciación la existencia de una Maestría de Profundización en Física? Sí. Se leería como una en la que se apropian y aplican conocimientos ya construidos para la solución de un problema de conocimiento nuevo sobre el objeto de estudio de la física. Una Maestría de Investigación en Física, por su lado, implicaría una participación más activa del estudiante (no como en un nivel de doctorado) en la construcción de conocimiento nuevo en esa disciplina. ¿Será que, siempre que nos referimos a la Física, estaríamos refiriéndonos a maestrías de investigación? Sería de los académicos a cargo de estos programas, establecer qué tipo de maestrías en Física realmente se está desarrollando en nuestro país.

Veamos el caso de una profesión. En el caso de los programas de maestrías en educación, podría inferirse que solamente podrían existir maestrías de profundización en este campo, pues una maestría de profundización en una profesión como la educación se diferenciaría de una de profundización en una disciplina como la Física en la medida en que siempre la construcción de conocimiento de la primera estará referida a la solución de un problema en este quehacer profesional. Para su abordaje, por lo general, el estudiante requerirá apropiarse de conocimiento proveniente de varias disciplinas. Vista así, ¿serían las

maestrías en educación siempre de profundización? ¿No se genera nuevo conocimiento, entonces, en este campo (maestría en investigación)?

- Desaparece en este artículo, el párrafo en el Decreto 1001 de 2006 relacionado con la posibilidad de que un programa pudiera impartir las dos modalidades. Los elementos diferenciadores, entonces, eran: 1) el tipo de investigación realizada, 2) los créditos y 3) las actividades académicas. Se reemplaza por el siguiente párrafo:

“Las modalidades se deberán distinguir en los contenidos curriculares (en particular, créditos académicos y plan de estudios), formación investigativa y sistema de evaluación.” (Pág. 20)

Esto confirma que la diferencia radicaría no en la inexistencia de investigación en la maestría de profundización sino en *un nivel de exigencia menor en la evaluación del trabajo de conclusión*.

Más adelante en el Capítulo IX sobre Disposiciones complementarias, se agrega un Párrafo en el que se establece lo siguiente:

“Para los programas de maestría que hayan obtenido registro para una modalidad que todavía tenga vigencia al menos por un (1) año, la institución podrá solicitar autorización para ofrecer el programa en la otra modalidad, presentando anexo un documento que evidencie la distinción en los contenidos curriculares (en particular, créditos académicos y plan de estudios), formación investigativa y sistema de evaluación.” (Pág. 29)

Sobre otros apartados:

- La afirmación “el concepto de Universidad en el sentido más amplio sigue vigente y que en ella concluye toda la diversidad de la experiencia humana en cuanto a las diversas formas de investigación científica, de reflexión y de producción artística (Pág. 3), llevaría a pensar que la diferenciación entre programas de posgrado es más bien el resultado de un ejercicio de ponderación del factor investigación, reflexión y de producción artística en cada uno de ellos y no de una diferencia en términos de tipos de investigación propios de cada uno de ellos. Se requeriría hacer una precisión para esta última aseveración relacionada con que un tipo de investigación se selecciona según las características de los problemas a resolver en las diversas líneas de investigación que sustentan los diferentes programas de postgrado. Por tanto, perdería vigencia una pregunta como ¿En qué postgrado sería válido hacer investigación teórica, investigación aplicada y/o investigación práctica?, pues los tipos de investigación dependen no sólo de la naturaleza de los problemas de estudio sino también de las tradiciones investigativas en las disciplinas y en las profesiones (la investigación acción no tendría que ser tratada de una forma especial pues aparecería como relevante en uno u otro programa a causa del tipo de problema a abordar).
- Acerca del apartado que versa “En este nuevo contexto surgen dos tendencias relevantes que es importante resaltar. Como lo estipula claramente la Ley 30 de

1992, toda universidad desarrolla investigación como una de las tres funciones sustantivas de la educación superior, junto con la docencia y la extensión, tareas fundamentales para el desarrollo de una universidad plena. La interacción entre estas tres funciones se ha convertido en una de las dimensiones más dinámicas de la vida académica contemporánea” (Pág. 5), haría falta señalar que una de las líneas de investigación en los programas de postgrado a nivel internacional, con estatus legitimado en los últimos 20 años, es la investigación pedagógica en la universidad para la universidad (investigar cómo se enseña y se aprende en los postgrados para mejorar y/o transformar la enseñanza y el aprendizaje. Este conocimiento se encuentra hoy reflexionado en los campos conocidos como *The Scholarship of Teaching* y *the Scholarship of Learning*. Precisamente, este incremento en la matrícula y el interés en constituirse en universidades investigadoras ha motivado el aumento en la investigación sobre los procesos de formación postgradual. ¿Quién estaría a cargo en nuestros contextos universitarios? ¿Sería la existencia de proyectos de este tipo un indicador de calidad, de sostenibilidad?

- En cuento al énfasis en la capacidad que deben tener las universidades para adaptarse a su entorno (Pág. 3), valdría la pena hacer un énfasis con igual fuerza en el hecho de que los cambios no sólo se pueden plantear en referencia a la adaptación a los entornos sino también a la transformación de los mismos. La Universidad tiene un papel que desempeñar desde esta lectura (este aspecto ya ha sido mencionado en comentarios generales).
- Si bien la Universidad ha tenido una notable evolución en su relación con su entorno (Pág. 3), creemos es prioritario esclarecer cómo entiende cada Universidad sus funciones en referencia a dicha relación. ¿Todos entendemos esta relación de la misma manera? (Para una reflexión al respecto, Cfr. Bocoock, J & Watson, D (eds.) 1994) *Managing the University Curriculum. Making a Common Cause*. Londres: The Society for Research into Higher Education & Open University Press).
- Si bien paralelamente al desarrollo de las Universidades de Investigación, han aparecido otras funciones igualmente importantes en el sistema universitario que otras universidades desempeñan (Págs. 5-6), esto debe ser considerado al momento de establecer valores relativos de los programas (posición de un programa en relación con otros en su mismo campo de conocimiento).
- A propósito de la diferenciación entre maestrías de profundización y maestrías de investigación, si de entrar en el concierto mundial se trata y como puede observarse en muchas universidades europeas y australianas (faltaría analizar las francesas y las alemanas), hay dos criterios definitorios para establecer a cuál de estos grados el aspirante podría acceder:
 - 1) determinación de evidencia que sustenta una *suficiente trayectoria y formación en investigación del aspirante* (experiencia investigativa, por ejemplo, participación en proyectos de investigación, liderazgo de proyectos de investigación, publicaciones, así como certificación de cursos aprobados orientados a la formación en investigación, respectivamente) y,
 - 2) con base en lo anterior, definición de *requerimientos del aspirante* en términos de formación presencial o no (se decide a partir del análisis del portafolio del aspirante, cuál es la modalidad que le ofrece la institución para garantizar un

adecuado proceso así como el otorgamiento de un grado acorde a exigencias de calidad académica).

Así, el sistema educativo estadounidense tiene la discrecionalidad de no aceptar grado alguno a ser homologado para realizar un doctorado; mientras que en algunos países europeos angloparlantes y en Australia, el estudiante puede aplicar a cualquier grado pero es la institución la que comunica si satisface o no a los requisitos académicos. Finalmente, en estos contextos, lo que sustenta la decisión es el análisis del portafolio del aspirante (si es negativo el resultado luego del análisis de la documentación, se ofrecen opciones).

Dado que nuestro sistema educativo no está pensado de esta manera, sería necesario mantener un aseguramiento de la calidad en todos los niveles de formación postgradual, aclarando que lo que cambia es la ponderación que se da a la investigación de un tipo de programa a otro. Esta ponderación se debería reflejar, consecuentemente, en unos tiempos de dedicación al ejercicio investigativo en el programa (investigación y trabajo con el tutor) y a un nivel de presencialidad (cursos), lo cual se refleja también en el número de créditos asignado a cada actividad. En resumen, es finalmente, el nivel de presencialidad que el aspirante requiere para lograr una formación en investigación acorde al nivel (maestría o doctorado). Esta presencialidad (y la realización implicada de cursos de profundización), es la que se ve reflejada en los créditos académicos invertidos en cada proceso de formación. Esta es la diferencia entre los *master degree by course* y los *master degree by research*: en ambos tipos de programa el estudiante se encuentra en un proceso de formación avanzada en investigación (avanzada con respecto al grado logrado a este nivel en pregrado en nuestro caso), pero tienen una dedicación presencial distinta a cursos a causa de los requerimientos identificados por el programa. Esto se ve reflejado en los créditos dedicados a los cursos y al trabajo de conclusión.

- Sobre prerrequisitos fundamentales para presentarse a la acreditación de alta calidad (Pág. 16), 8 años nos parece un tiempo razonable para un programa de doctorado, no así para un programa de maestría, el cual cuenta con otro criterio de duración en su desarrollo. La sugerencia sería un mínimo de 5 años para Maestrías
- Si ésta es la noción de calidad sobre la cual se basa el sistema (Pág. 16), debería haber un criterio de comparabilidad de programas (valores relativos) adecuado al modo óptimo en que debe realizar la labor para la cual cada institución fue creada. En este sentido, para los programas de universidades esencialmente investigadoras y de universidades principalmente de docencia, ¿podrían establecerse valores relativos entre ellas?
- Sobre los factores, características e indicadores, podrían revisarse, refinarse, complementarse y simplificarse a la luz de los ejercicios en las universidades. En la UNAL, estamos realizando este ejercicio a partir de los factores utilizados en el proceso de autoevaluación anterior (2000-2005) y aquellos sugeridos por CNA en los procesos de acreditación de pregrados. Contamos con una primera versión CNA y UNAL, la cual se encuentra en un proceso de depuración por un equipo de profesores pertenecientes a varias Sedes, Facultades y programas. Confiamos en poder establecer una mayor diferenciación entre indicadores documentales, estadísticos y apreciativos. Este ejercicio se está llevando a cabo en el marco del

diseño y puesta en marcha de un sistema de autoevaluación permanente para los programas de postgrado.

Octubre 12 2008