



Escuela de Posgrados

Maestría en Educación con énfasis en Gestión Educativa

Propuesta de un modelo de autoevaluación de la calidad en programas de posgrados en el subsistema público policial y militar: el caso de la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN) en el período 2013-2020.

Tutor: Mag. Pablo Landoni Couture

Estudiante: Santiago Núñez Castro

Montevideo, noviembre de 2021

Agradecimientos:

A mis padres, quienes me brindaron todas las oportunidades que estuvieron a su alcance y su amor incondicional.

A Paola, mi compañera de ruta en esta vida y a mis hijos Matías y Pilar, razón de ser y hacer, por todo el tiempo y apoyo en este proyecto.

A todos los que intervinieron y colaboraron en el marco de este proceso.

A los doctores Fernando Martínez Sandres y Gabriela Ipharraguerre Bonilla, por todas las oportunidades que me dieron.

Y al doctor Pablo Landoni Couture, mi tutor, con quien compartimos la pasión por la Educación Superior, por guiarme, acompañarme y alentarme en este desafío académico.

Índice

Resumen.....	10
Abstract.....	11
1. Introducción.....	13
1.1 Planteo del tema de investigación.....	13
1.2 Lineamientos para el desarrollo del estudio.....	14
1.3 Estado de la cuestión y relevancia.....	14
1.4 Antecedentes de estudios sobre la Maestría en Estrategia Nacional (MEN)	16
2. Marco teórico-conceptual.....	17
2.1 Evaluación de la calidad en la educación superior.....	17
2.1.1 El aseguramiento de la calidad como tendencia creciente en la Educación Superior.....	17
2.1.2 Revisión bibliográfica.....	18
2.1.3 Preguntas clave para la evaluación: ¿qué, ¿cómo, para qué evaluar la calidad y con qué referente?.....	22
2.1.4 Gestión interna de la calidad.....	27
2.1.5 Procesos de autoevaluación de la calidad.....	30
2.2 Los posgrados, principales características.....	33
2.2.1 Conceptualización de los posgrados.....	33
2.2.2 Perfiles de las maestrías.....	36
3. Objetivos.....	39
3.1 Objetivos generales y específicos.....	39
3.2 Supuestos fácticos.....	39
4. Objeto a ser evaluado: la Maestría en Estrategia Nacional.....	40
4.1 Contexto institucional de la Maestría en Estrategia Nacional.....	40
4.1.1 Antecedentes en materia educativa del Ministerio de Defensa Nacional	40

4.1.2 Marco regulatorio de la educación en el ámbito del MDN	40
4.2 La Maestría en Estrategia Nacional	43
4.2.1 Dimensión Institucional del CALEN	44
4.2.2 Plan de estudios y proceso de formación	46
4.2.3 Comunidad académica de la MEN	48
4.2.4 Investigación	51
4.2.5 Vinculación con el medio	52
4.2.6 Gestión académica del programa.....	53
5. Metodología.....	54
5.1 Juicio de Expertos	55
5.2 Entrevistas a informantes calificados	56
5.3 Entrevista a miembros de la comunidad académica de la MEN.....	57
6. El diseño de un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional	59
6.1 Modelos de referencia	59
6.2 Propuesta de modelo de autoevaluación	59
6.3 Análisis de la información relevada: discusión sobre la selección de dimensiones, variables e indicadores del modelo de autoevaluación.	63
6.3.1 Dimensiones y variables del instrumento	64
6.3.2 Propuesta de indicadores.....	66
6.3.3 Fuentes de información para evaluar la calidad del programa	85
6.3.4 Otros hallazgos	87
6.3.5 Pautas de implementación en un futuro proceso de la autoevaluación	89
7. Conclusiones.....	91
7.1 Diseño de un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN validado por medio de los instrumentos metodológicos utilizados en el estudio.	91

7.2 La autoevaluación del MEN: un posgrado de perfil profesionalizante.	91
7.4 Variables e indicadores: el aporte imprescindible de los actores universitarios involucrados.	92
7.5 Diversidad de fuentes de información para el proceso de autoevaluación.	94
7.6 Participación de la comunidad universitaria en los procesos de autoevaluación y socialización de resultados.	94
7.7 Alineamiento con tendencias de la educación superior y futuros caminos de investigación.	94
8. Referencias bibliográficas	96
9. Anexos	101
9.1 Anexo 1.- Matriz de autoevaluación de la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN.	102
9.2 Anexo 2.- Instrumento para el Juicio de Expertos	104
9.3 Anexo 3.- Entrevistas a Informantes Calificados	121
9.4 Anexo 4.- Guion para entrevistas a miembros de la comunidad académica de la MEN.	129
9.5 Anexo 5.- Modelo de consentimiento informado	135

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Matriz de vinculación de aspectos a considerar para el diseño de un instrumento de autoevaluación</i>	23
Figura 2 <i>Matriz de identificación de los principales componentes de un programa de maestría</i>	35
Figura 3 <i>Evolución del marco regulatorio de la educación en el MDN</i>	40
Figura 4 <i>Organigrama del CALEN</i>	45
Figura 5 <i>Cantidad de ingresos por año</i>	49
Figura 6 <i>Distribución de los estudiantes entre; Civiles, Policías y Militares</i>	50
Figura 7 <i>Distribución de los ingresantes por franja etaria</i>	50
Figura 8 <i>Evolución de las titulaciones emitidas</i>	51
Figura 9 <i>Síntesis de la estrategia de recogida y análisis de datos</i>	55
Figura 10 <i>Matriz de evaluación</i>	63
Figura 11 <i>Promedio de acuerdo sobre la adecuación y pertinencia de la formulación inicial de los indicadores propuestos</i>	67
Figura 12 <i>Nivel de aceptación inicial de los indicadores</i>	83

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Malla curricular MEN</i>	48
Tabla 2 <i>Codificación de los Expertos</i>	56
Tabla 3 <i>Codificación de los Informantes Calificados</i>	57
Tabla 4 <i>Codificación de los Entrevistados</i>	58
Tabla 5 <i>Variables definidas para el modelo</i>	66
Tabla 6 <i>Matriz de las variables e indicadores de la dimensión formativa</i>	68
Tabla 7 <i>Matriz de las variables e indicadores de la dimensión investigativa</i>	71
Tabla 8 <i>Matriz de las variables e indicadores de la dimensión vinculación con la sociedad</i>	75
Tabla 9 <i>Matriz de las variables e indicadores de la dimensión gestión académica</i>	79
Tabla 10 <i>Síntesis de las respuestas de los Informantes Calificados</i>	85

Resumen

En nuestro país no existe a nivel normativo una exigencia de autoevaluación de la calidad de las carreras universitarias, solamente es preceptivo en las carreras que se someten a acreditación, proceso que tampoco es de carácter universal. A partir de la Ley 19188 de 2014 se regula específicamente los principales contornos de la formación universitaria militar y policial, integrándolo así, a la oferta de la educación pública. Las instituciones de educación superior enfrentan demandas internas (de la organización) y externas (empleadores, sociedad en general, etc.), para atenderlas se requiere de una gestión estratégica de las mismas, en dónde la propia evaluación de la calidad de los programas es una de las prioridades habituales (Toro, 2012). No existen estudios previos acerca de la autoevaluación en el ámbito de la formación universitaria impartida por los ministerios de Defensa Nacional o Interior.

El presente trabajo tiene como propósito el diseñar un modelo de autoevaluación de un programa de posgrado, concretamente la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN, determinando las dimensiones, variables e indicadores que lo integran. Con esta finalidad se realizó una revisión de la literatura sobre la evaluación de la calidad en la educación superior y su vinculación con los programas de posgrado y se describió el marco contextual institucional donde se desarrolla el programa.

Este estudio tiene un alcance descriptivo-explicativo de corte mixto, con énfasis en el tipo enfoque cualitativo, aplicando en cascada, distintos instrumentos, comenzando con un juicio de expertos, posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes calificados y a miembros de la comunidad académica del programa, que reunieran conjuntamente las condiciones de egresado y docente de la maestría con el propósito de triangular los aportes y validar el instrumento propuesto.

Las conclusiones de la investigación están vinculadas con las percepciones de los consultados y el robusto grado de acuerdo, sobre la identificación de las dimensiones, variables e indicadores que debe contener el instrumento de autoevaluación de la maestría. También se apreció un alto grado de predisposición a participar activamente en el desarrollo del proceso de

autoevaluación, así como el consenso sobre la necesidad de la implementación de la autoevaluación para contribuir a la mejora del programa.

Con los insumos obtenidos se realizó finalmente una matriz de autoevaluación que pone foco en los principales aspectos de la maestría y que fue validada por los distintos consultados.

Palabras clave: Educación Superior, Autoevaluación, Posgrado.

Abstract

In our country there is no requirement at the regulatory system for self-evaluation of the quality of university careers, it is only mandatory in the careers that are subject to accreditation, a process that is not universal either. Law 19188 of 2014 specifically regulates the main contours of military and police university education, thus integrating it into the offer of public education. Higher education institutions face internal (organizational) and external (employers, society in general, etc.) demands. To meet them it requires a strategic management of the demands, where the evaluation of the quality of the programs is one of the usual priorities (Toro, 2012). There are no previous studies about self-evaluation in the field of university education provided by the National Defense or Interior Ministries.

The purpose of this paper is to design a self-evaluation model of a graduate program, specifically the “National Strategy of CALEN” Master's Degree, determining the dimensions, variables and indicators that make it up. To this end, a review of the literature on quality assessment in higher education and its link with postgraduate programs was carried out and the institutional contextual framework where the program is developed was described.

This study has a descriptive-explanatory scope of mixed cut, with emphasis on the qualitative approach type, applying in cascade, different instruments, starting with a experts' judgment, later semi-structured interviews were conducted with qualified informants and members of the academic community of the program, who jointly met the conditions of graduate and teacher of the master's degree with the purpose of triangulating the contributions and validating the proposed instrument.

The research's conclusions are linked to the perceptions of the respondents and the robust degree of agreement on the identification of the dimensions, variables and indicators that the self-evaluation instrument of the master's degree should contain. There was also a high degree of willingness to participate actively in the development of the self-evaluation process, as well as the consensus on the need for the implementation of the self-evaluation to contribute to the improvement of the program.

With the inputs obtained, a self-evaluation matrix was finally carried out that focuses on the main aspects of the master's degree and was validated by the different respondents.

Keywords: Higher Education, Self-assessment, Postgraduate.

1. Introducción

1.1 Planteo del tema de investigación

El tema de investigación es la evaluación de la calidad en programas de posgrados en el subsistema público policial y militar a partir de la vigencia del nuevo marco regulatorio (decreto 228/018).

El problema de investigación surge en virtud de que en Uruguay no existe un sistema nacional de evaluación de posgrados y en consecuencia los instrumentos de autoevaluación dependen de las iniciativas que pueda desarrollar cada institución. Ello, conlleva a preguntarse cuáles son los mecanismos de evaluación de la calidad educativa existentes en nuestro país en los diversos subsistemas universitarios públicos. Una vez identificados aquellos, sería necesario identificar qué dimensiones serían aplicables a los posgrados del Ministerio de Defensa Nacional (MDN). En consecuencia, se podría formular la siguiente pregunta, ¿cuáles serían las dimensiones adecuadas en un modelo de autoevaluación de posgrados en el ámbito de los programas académicos que se ofrecen en instituciones dependientes del Ministerio de Defensa Nacional? No contar con un modelo de autoevaluación incide en un déficit en la gestión vinculado a la calidad de la formación de posgrados que están fuera de la Universidad de la República (UdelaR) y que son gestionados con fondos públicos (subsistema policial y militar). La sociedad vuelca en la educación superior una gran expectativa, como instrumento de movilidad social y de formación de profesionales. En ese sentido, la educación superior está cruzada por una diversidad de demandas desde distintos actores, como ser el estado, la sociedad, la comunidad académica, empresas y otros actores sociales. En ese escenario, la evaluación de la calidad se constituye como un aspecto esencial de la gestión universitaria de las propuestas educativas del MDN, cuya finalidad (dentro de las distintas opciones) debe ser la de mejora.

En función de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles serían los indicadores más pertinentes para evaluar la calidad de los posgrados del MDN? ¿Cuál es la opinión de los miembros de la comunidad académica del CALEN sobre la calidad de la maestría en Estrategia Nacional?

¿Cuáles serían los aspectos para mejorar en el programa de posgrados del CALEN?

1.2 Lineamientos para el desarrollo del estudio

El objetivo del presente estudio es elaborar una propuesta de un instrumento de evaluación para los posgrados del Subsistema Policial y Militar, concretamente el caso de la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN (en adelante MEN). Para ello las unidades de análisis comprenderán el estudio de los principales componentes del programa académico (dimensiones y ámbitos) y a nivel de persona abarcará a docentes, alumnos, directivos y expertos. Con relación al marco teórico se abordarán principalmente los conceptos de: evaluación y mejora de la calidad, modelos de evaluación de posgrados, regulación de la educación superior en Uruguay.

1.3 Estado de la cuestión y relevancia

En el Uruguay existen tres subsistemas públicos de enseñanza universitaria, el principal por antigüedad, tradición, grado de cobertura e inserción en la sociedad es la Universidad de la República (UdelaR) creada a mediados del Siglo XIX. En el año 2012 se creó la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), y anteriormente, en el año 2008, la Ley General de Educación establece que la Educación Policial y Militar tendrá los mismos niveles que el resto de la educación pública, reconociendo así, la posibilidad de incluir formación universitaria de grado y posgrado.

El Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN) es el centro de posgrados del Ministerio de Defensa Nacional de Uruguay. En él, se imparte la Maestría en Estrategia Nacional (MEN) y su título intermedio de especialización en Estrategia Nacional. En 2018 se aprobó el Decreto del Poder Ejecutivo N° 221/018 que reglamenta el sistema educativo policial y militar en todos sus niveles (terciarios) y terciarios universitarios (grado y posgrados). Dicha normativa tiene la finalidad de autorizar el funcionamiento de carreras, lo que en términos de Lemaitre y Mena se llama licenciamiento o autorización (Lemaitre y Mena, 2012), pero no se pronuncia sobre la calidad de los programas con una lógica de mejora, sino, solo con la finalidad de asegurar el cumplimiento de mínimos. El sistema nacional

de educación superior se complementa con las propuestas del sector privado, que consta con cinco universidades y diez institutos universitarios.

En ese panorama general, la oferta académica del CALEN está compuesta actualmente, por la MEN y su título intermedio de especialización y los cursos de extensión académica que tienen una duración promedio de 40 horas y cumplen con el objetivo institucional de difundir la Cultura en Defensa Nacional.

La formación universitaria pública, se financia por fondos del erario nacional y debe ser pertinente a la sociedad en la que se desarrolla. Por ende, se vuelve fundamental contar con mecanismos de gestión que aseguren la calidad de ésta, propiciando la finalidad de mejora.

Recientemente se ha creado el Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria, (INAEET), aunque aún no se ha puesto en funcionamiento.¹ Entre sus competencias se encuentra el acreditar las Instituciones de enseñanza terciaria universitaria y no universitaria pública y privada que voluntariamente se presenten, así como sus unidades académicas y sus carreras y desarrollar procesos de evaluación (externa) de las Instituciones, sus unidades académicas y sus carreras a solicitud de aquellas. Los procesos de acreditación y evaluación externa suelen estar precedidos de instancias de autoevaluación implementadas por las propias instituciones sobre sus programas.

Para afrontar adecuadamente estas regulaciones, las instituciones universitarias del Ministerio del Interior y del Ministerio de Defensa Nacional deben prepararse genuinamente, de manera planificada, comenzando a encarar procesos de autoevaluación, para que aquellas sean el impulso definitivo que termine de cristalizar una verdadera cultura de evaluación en la institución y que permitan a la postre acceder a procesos de acreditación. Ello se traduce en un nuevo desafío para la gestión de las instituciones universitarias nacionales pertenecientes al subsistema.

¹ Artículo 363: Prorrogase el plazo establecido en el artículo 24 de la Ley N° 19.852, de 23 de diciembre de 2019. La Comisión ad-hoc de Acreditación para el proceso regional ARCU-SUR, creada por Decreto N° 251/008, de 19 de mayo de 2008, continuará en sus funciones hasta la constitución del primer Consejo Directivo del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET).

1.4 Antecedentes de estudios sobre la Maestría en Estrategia Nacional (MEN)

La Maestría en Estrategia Nacional ya ha sido tema de investigación. Rodríguez (2020) en su trabajo de tesis, analiza los elementos relativos al perfil de egreso con relación a un eventual rediseño curricular. De dicho estudio surgen elementos para la reflexión sobre distintas dimensiones del plan de estudio.

Como antecedentes en materia de autoevaluación del CALEN, debemos destacar dos, el primero fue efectuado en el marco de los lineamientos del modelo de mejora continua del Instituto Nacional de Calidad realizado en 2012, con un enfoque predominante en los aspectos institucionales, utilizando la metodología de análisis documental y entrevistas a docentes, estudiantes y directivos del Instituto.

El segundo más reciente, se realizó en 2018 en el seno de la Junta Consultiva Estratégica del CALEN, ámbito donde se reúnen expertos, utilizando la herramienta del FODA ampliado, con miras a obtener los primeros datos útiles tendientes a un futuro rediseño curricular de la Maestría en Estrategia Nacional, cuyo plan de estudios actual data de 2013.

Ambos procesos produjeron abundante información y han sido experiencias muy relevantes para el CALEN.

2. Marco teórico-conceptual

En el presente capítulo se abordarán principalmente los conceptos de: evaluación y mejora de la calidad en la educación superior, gestión interna de la calidad, principales características, perfiles y modelos de evaluación de posgrados y regulación de la educación superior en Uruguay.

2.1 Evaluación de la calidad en la educación superior

2.1.1 El aseguramiento de la calidad como tendencia creciente en la Educación Superior

La educación superior está actualmente atravesada por demandas variadas del entorno, ya sea en su grado de cobertura o por la pertinencia de sus propuestas académicas y de la relación de éstas con el mundo del trabajo. En ese marco cada vez cobra mayor importancia el aseguramiento de la calidad.

Lemaitre y Mena destacan principalmente, las siguientes tendencias globales: la expansión de los sistemas de educación terciaria, la diversificación de la oferta, población estudiantil más heterogénea, nuevas formas de financiamiento, atención creciente a la responsabilidad pública y desempeño, nuevas formas de gobierno institucional, la configuración de mayor colaboración, movilidad y participación en redes, (Lemaitre y Mena, 2012, pp 27-28).

En el escenario regional la misión de la universidad también se ve demandada por varias tensiones, la expansión del sistema, en virtud de que es cada vez más fuerte la visualización de la educación superior como mecanismo de movilidad social, se traduce en poblaciones estudiantiles más heterogéneas, déficits de competencias básicas arrastradas de niveles educativos anteriores, y la evidencia de desajustes de los programas educativos para atender efectivamente las necesidades de los estudiantes, (Atria, 2012, p. 167). Si bien el CALEN básicamente atiende a estudiantes de posgrado no se debería dejar de lado estos datos del entorno.

Es a partir de estos elementos generales del contexto dónde se encuentra comprendida la universidad y por lo tanto que cobra relevancia la evaluación de la calidad. Martínez Sandres recupera las dos grandes vertientes de motivaciones de la evaluación en el ámbito universitario distinguiendo aquellas que están orientadas en una rendición de cuentas o control (habitualmente

asociada al otorgamiento de presupuesto o financiamiento) y por otro lado la evaluación por pares más enfocado a brindar elementos para la mejora (Martínez Sandres, 1999).

Retomamos ahora la idea de que la calidad de una universidad no se puede juzgar y medir en términos absolutos. Depende de los objetivos que se haya dado la organización (Bernasconi, 2009). Desde esa perspectiva el presente estudio se desarrolla en el marco de la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN cuya Misión es contribuir al establecimiento de una Cultura en Defensa Nacional formando analistas y magísteres en estrategia nacional con capacidad de asesoramiento al más alto nivel de la conducción gubernamental del Estado.

2.1.2 Revisión bibliográfica

El concepto de calidad de la educación superior y su evaluación ha variado a lo largo de la historia. En ese sentido es necesario recuperar la idea de calidad propuesta por Águila (tal como se cita en Vizcarra et al., 2011, p. 14), quien afirma que: “el concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época, el contenido no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico”. Evaluación y calidad están profundamente asociados, pero no son lo mismo, así como el concepto de calidad es mutable, también existen tendencias en la evaluación con distintos énfasis y prioridades. Alcaraz (2015) hace una síntesis del recorrido histórico de la evaluación en el ámbito educativo, destacando que hay consenso en la literatura especializada de ubicar a Ralph Tyler como padre de la evaluación educativa en la década del 30 del siglo pasado, con un enfoque que supera el centrado en la medición de resultados para concentrarse en los cambios ocurridos en el individuo en relación a un estándar o criterio.

Una etapa posterior que tuvo su auge en la posguerra y de la que todavía existen vestigios es la rendición de cuentas con el foco puesto en la eficacia del sistema educativo, donde ya no solamente se evalúa al alumno sino a otros aspectos que inciden en el proceso educativo, y que, generalmente condicionan el otorgamiento de presupuesto como ya se expresó (Martínez Sandres, 1999; Alcaraz, 2015). En la década de los 70 y 80 del siglo pasado se produjeron avances teóricos y metodológicos muy importantes con relación a la evaluación

educativa es así como surgen principalmente, entre otros, los aportes Stufflebeam y Shinkfield (1987) y su modelo de evaluación sistemática, la evaluación responsable de Stake (1975), la evaluación democrática de MacDonald (1976) evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación como crítica artística de Eisner (1985), (Alcaraz, 2015).

Como se adelantó evaluación y calidad son dos conceptos que están asociados, pero distintos. Niremberg analizando la intervención en proyectos sociales define la evaluación de la siguiente manera:

La evaluación es una actividad programada de reflexión sobre la acción que ya fue desarrollada, que está en desarrollo o que se propone desarrollar. Esa reflexión se lleva a cabo mediante procedimientos sistemáticos de obtención, procesamiento, análisis e interpretación de información diversa y comparaciones respecto de los distintos parámetros. Su finalidad central es emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre los procesos, resultados e impactos (previstos o ya obtenidos), y así formular recomendaciones que posibiliten decisiones para la mejora de la acción. (Niremberg, 2013, p.154)

Complementariamente con la definición anterior la Asociación Universitaria Iberoamericana de posgrados (AUIP) en relación con la evaluación de posgrados indica que:

La evaluación de un programa académico 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, mejorar, revisar, ajustar, reformar o eliminar elementos del programa o de su totalidad (AUIP, 2014).

A su vez los aportes de Vizcarra, Boza y Monteiro analizando evaluación en la educación superior proponen la siguiente definición:

La evaluación es una tarea sistemática, que se realiza en un contexto social determinado, haciendo uso de una metodología y con un determinado propósito, que permite la emisión de juicios de valor que se sustentan en la contrastación entre algo evaluado que se constituye el foco y objeto de la evaluación y algo que sirve de referente. La metodología, el propósito, el objeto de la evaluación y el referente permiten clasificar los varios tipos de evaluación encontrados en la literatura (Vizcarra, et al., 2011, p. 4).

Niremberg hace una recorrida por las principales definiciones de evaluación, destacándose la de Scriven 1967 quien define a la evaluación como:

Proceso sistemático de obtención de datos, que permite contar con información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con el fin de mejorar la actividad valorada (Niremberg, 2013, p. 152).

Otra definición relevante sobre la evaluación es la que aportan Stufflebeam y Shinkfield:

Proceso de identificar, obtener y suministrar información útil acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de una intervención, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, tal como se cita en Niremberg, 2013, p. 153).

Las definiciones precedentes ponen en común los aspectos centrales de la evaluación, es así como coinciden en su carácter de sistematicidad y rigurosidad en el proceso. También en la finalidad de emitir juicios de valor fundados y en el establecimiento del propósito de la evaluación, permitiendo tomar decisiones para la mejora de la propuesta educativa. Retomaremos estos elementos en la siguiente sección.

Por lo recogido anteriormente no parece adecuado la adopción, sin más, de modelos o guías de autoevaluación estandarizadas. Ello no obsta reconocer el valor de éstas, dado su proceso de elaboración, revisión y gran número de especialistas e instituciones participantes. Como se recoge de la literatura Vizcarra, et al. (2011), Niremberg (2013), es necesario hacer un esfuerzo para contextualizarlas, contemplando las demandas del entorno específico para arribar a un referente evaluativo más acorde a la noción de calidad propia de la sociedad donde se ubica la institución o programa cuya calidad se pretende evaluar.

El concepto de calidad se puede abordar desde distintas ópticas. No hay un concepto unívoco de calidad, sino que dependerá de quien evalúe y contra que referente lo haga. Días Sobrinho (1995) profundiza sobre este concepto en los siguientes términos:

El concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa que refleja las

características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores (Días Sobrinho, 1995), citado por Marquina (PPT clase, 2019).

Por su parte Toro en una línea similar define la calidad en los siguientes términos:

Las instituciones de educación superior (IES) enfrentan dos demandas en su labor: cumplir sus propósitos institucionales y cumplir las demandas de la sociedad en la que están inmersas, lo cual incluye no solo el mercado laboral, sino la comunidad académica y la sociedad en general. La primera la podemos llamar consistencia interna y la segunda consistencia externa. La calidad de la institución es una medida del logro de la consistencia interna y externa (Toro, 2012, p. 191).

La definición de Toro pone en diálogo dos planos para construir la noción de calidad, recuperando la noción de contexto asociado a la gestión interna de la calidad.

El glosario de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (RIACES) la define como:

CALIDAD. Grado en el que unos conjuntos de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. (...) Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos (...) (RIACES, s.f.).

Aquí se pueden identificar dos tendencias, la de una visión consensuada por la comunidad académica en la construcción de los referentes y por otra parte la adopción de un esquema preordenado, donde el referente es diseñado desde fuera de la institución. Estas dos posturas, en la práctica, pueden ser combinables (Roig, 2013).

Haciendo un recorrido por los distintos enfoques sobre la calidad predominantes en Latinoamérica se concluye en que el concepto de calidad más adecuado es aquel que se configura en correspondencia con los propósitos declarados de la institución, en ese sentido afirma que: “ello significa estructurar un patrón de calidad como piedra angular, contentivo de los estándares ideales a los cuales aspiramos en nuestra educación y que además sean consensuados por los que van a ser acreditados.” (Aguila, 2005, p. 4).

La definición precedente pone de relevancia la pertinencia social de la propuesta académica, la que debe atender a las necesidades del entorno, así como la construcción de referentes entre diversos actores involucrados.

Es relevante traer la perspectiva de Vizcarra et al. (2011) en relación con la evaluación de la calidad en el ámbito universitario. Como se adelantó, el proyecto educativo que sea objeto de evaluación ya sea a nivel institucional o de programas, está inserto en una sociedad determinada. Recibe demandas de ese entorno (Estado, empresas, academia, sociedad en general), que condicionan la definición del constructo calidad. En ese sentido, entran en juego los intereses de los diversos actores, el propósito del evaluador (académico, social o político) que necesariamente inciden en el diseño y en la aplicación del instrumento o criterios.

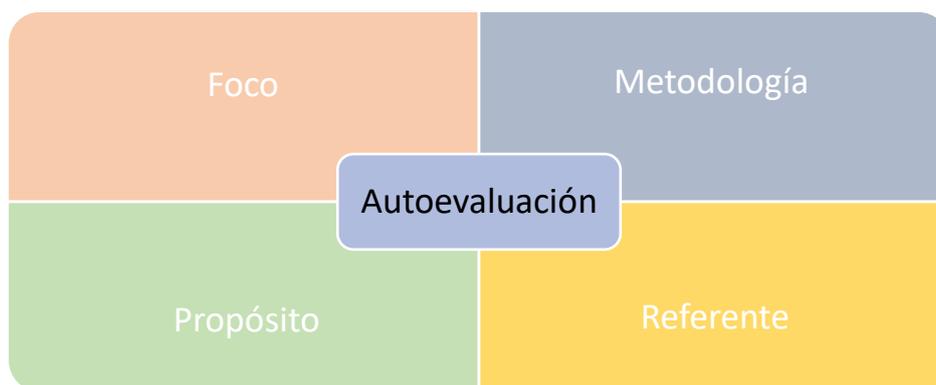
A los efectos del presente trabajo se abordará la conceptualización de la calidad desde una mirada que contemple las demandas sociales sobre la formación de magísteres en estrategia nacional (propósito del CALEN), poniendo foco principalmente en las dimensiones de la enseñanza, investigación y producción del conocimiento, vinculación con el medio y gestión académica, propiciando la participación de la comunidad académica en el diseño del modelo.

2.1.3 Preguntas clave para la evaluación: ¿qué, ¿cómo, para qué evaluar la calidad y con qué referente?

Establecer qué, cómo, para qué evaluar la calidad y con qué referente son definiciones fundamentales y delimitan el perfil del diseño de la evaluación. Son el punto de partida y la base de los acuerdos que se deben generar en la interna de la institución para poder implementar un proceso evaluativo que sea adecuado y orientado a la mejora. Están estrechamente vinculados y la definición de un aspecto incide en los otros como luce en la siguiente figura:

Figura 1

Matriz de vinculación de aspectos a considerar para el diseño de un instrumento de autoevaluación



Fuente: elaboración propia.

Un aspecto central entonces al momento de diseñar un instrumento de autoevaluación es dar respuesta al qué se evalúa y radica en determinar cuál será su foco u objeto de la intervención. Lemaitre (2012), destaca que el foco de la evaluación estará dado por la unidad de análisis que aborde, que puede variar entre las instituciones, programas o carreras, siendo estas las opciones más comúnmente aplicadas en América Latina. En el presente trabajo la unidad de análisis es la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN.

La definición del foco es determinante, en términos generales, en las decisiones técnicas que se tomen al momento de planificar la evaluación, sobre todo en relación con su voluntariedad u obligatoriedad. Cabe acotar que en nuestro sistema universitario no existe por el momento obligatoriedad de autoevaluar la calidad. Incide también en los parámetros de referencia, sean criterios, estándares, indicadores y sobre todo en la elaboración de éstos, si responden a definiciones exógenas o son el resultado de acuerdos y construcciones propias de la comunidad académica. A esta altura se recuperan las definiciones de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RAICES, s.f), sobre estándar, criterios e indicadores:

CRITERIO. Instrumento que permite analizar niveles de calidad con distinto grado de concreción. De los criterios, que se relacionan con la consecución de objetivos, suelen derivarse estándares e indicadores. A diferencia de éstos, los criterios se refieren más al cumplimiento de normas y regulaciones públicas.

ESTÁNDAR: Es un nivel o referencia de calidad predeterminado por alguna agencia, organismo acreditador o institución. Los estándares de calidad o de excelencia sobre instituciones o programas de educación superior son establecidos previamente y, de forma general, por una agencia de acreditación. Implica un conjunto de requisitos y condiciones que la institución debe cumplir para ser acreditada por esa agencia (...).

INDICADOR. Variable, medición o referente empírico de cualquiera de los aspectos de un factor de calidad que se aplica a una institución o programa. Permite medir el grado de ajuste a los objetivos y criterios de calidad. Diversos indicadores pueden agruparse en un índice. Los indicadores pueden ser cuantitativos (medibles numéricamente) y cualitativos. Un indicador no tiene por qué ser siempre un dato numérico. (...) (RAICES, s.f).

El para qué, está orientado a determinar el propósito de la evaluación, si es para una finalidad de control, rendición de cuentas o de mejora. Con relación a este aspecto, como ya se adelantó, la literatura marca tendencias en torno a la finalidad de la evaluación de la calidad, diferenciado las funciones de control, garantía o mejoramiento. Tanto Lemaitre y Mena (2012), como Marquina, (2017), destacan que en la práctica de los sistemas nacionales pueden coexistir elementos de ambos enfoques, lo que en definitiva es relevante es identificar cual es el prioritario, si la rendición de cuentas o el de mejora.

Miguel y Apodaca (2009), también destacan la tensión existente en el propósito de la evaluación como control (rendición de cuentas) o enfocado con una finalidad de mejora, a través de un recorrido por la evolución de las distintas etapas en el sistema español. Observan que la evaluación con finalidad de control se realiza de manera burocrática y no por profesionales del área. En cambio, la evaluación con finalidad de mejora surge del ámbito académico y se realiza en base a constructos generados por la comunidad académica, siendo ésta la que permite un verdadero aprendizaje organizacional.

Otra clasificación reiterada en la literatura y realizada a partir de Scriven (1967) (como se citó en Niremberg 2013), es la evaluación formativa y sumativa (o de resumen). La primera se centra en la examinación de los procesos que se desenvuelven en la unidad de análisis evaluada, permitiendo identificar aspectos para ajustar o mejorar. La de resumen en cambio, se produce al finalizar la activada evaluativa y brinda insumos para propiciar decisiones sobre la continuidad o modificación del programa evaluado (Niremberg, 2013).

Poner en perspectiva la finalidad de para qué se evalúa, frente a las distintas alternativas es fundamental, incide necesariamente en el instrumento a utilizar y permite, en el caso de la mejora, realmente apropiarse del proceso. Por último, se debería reiterar en la interna de la institución, al momento de poner en discusión las posibles alternativas, el riesgo de implementar un modelo de evaluación que tuviera por única finalidad, el control. Es necesario recordar que los distintos argumentos que se oponen, como en el que se transforme en un proceso estrictamente rutinario sin una lógica de mejora y que solo cumpla con requerimientos burocráticos, así la evaluación de la calidad perdería su aporte fundamental a las instituciones, al sistema educativo y también a la sociedad.

En el estado actual de la discusión teórica, hay consenso en que la evaluación de la calidad debe estar orientada a la mejora. Este enfoque permeara el modelo a seguir. En ese sentido y recuperando las consideraciones de Atria sobre el impacto social de la Educación Superior y los actores que se ven afectados por ella, se complementa la necesidad del papel participativo en la definición del “para qué” de la evaluación, debiéndose constituirse en una política pública. (Atria, 2012)

Adoptar una función de control o de mejora incide en el diseño de la autoevaluación y sus instrumentos, naturalmente también en sus referentes. La crítica que se formula por algunos autores es que se asocia al control con instrumentos que utilizan indicadores básicos y que no ponen relieve en los procesos principales de la formación universitaria. En cambio, cuando la finalidad es la mejora éstos cobran principal interés y su identificación no se puede hacer exclusivamente con indicadores de carácter cuantitativo, sino que es imprescindible utilizar también referentes de corte cualitativos (Vizcarra et al., 2011).

El cómo, refiere a qué metodología se empleará para el diseño de la evaluación. Más adelante se abordará una sección sobre las definiciones de la autoevaluación, todas hacen hincapié en la necesidad del carácter participativo o negociado del modelo a seguir (Kells et al., 1992; Niremberg, 2013; Roig, 2013; Vizcarra et al., 2011).

El cómo también implica definir qué técnicas de recogida de datos se utilizarán. Le Compte (1995), analizando la predominancia de elementos cuantitativos en los instrumentos de evaluación, propone la incorporación de técnicas cualitativas en base a la necesidad de superar un esquema netamente positivista, a los efectos de recuperar la subjetividad del proceso evaluativo que permita comprender las distintas relaciones que los miembros de la comunidad académica tienen con el programa evaluado. En el mismo sentido Niremberg (2013) destaca la necesidad de existencia de múltiples técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan realizar triangulaciones, fortaleciendo los elementos para el análisis, así como la utilidad de recurrir a diversas fuentes de datos.

Por su parte House, analizando los distintos modelos o enfoques sobre la evaluación y los distintos públicos destinatarios de sus resultados, distingue el alcance del atributo validez en una investigación o en una evaluación. Según el autor define la validez como: “calidad de merecer el reconocimiento” y complementa su argumentación estableciendo que: “El concepto de validez que he aplicado a la evaluación es mucho más amplio que la idea tradicional de validez como previsión, aunque la incluye”. (House, 1994, p. 231).

En ese sentido, el autor propone los siguientes criterios que conforman la validez de las evaluaciones: veracidad, corrección y justicia. Concretamente destaca que para que la evaluación sea veraz, debe ser creíble para los destinatarios, existiendo más de una forma de llegar a ello. La corrección implica que el procedimiento seguido debe ser ajustado a la normativa institucional. Sobre la justicia indica que debe contener un carácter democrático de participación que contribuyan a la reorganización necesaria para alcanzar la redistribución del poder en el ámbito educativo. Los criterios señalados dependerán del enfoque o enfoques subyacentes en la evaluación. Habitualmente las evaluaciones son la combinación de más de un enfoque (House, 1994).

Otro aspecto relevante en la etapa de diseño es definir el destinatario de los resultados de la evaluación. Existen alternativas acordes a los diversos enfoques. La literatura destaca que la discusión de los resultados con la comunidad académica es fundamental para profundizar los aprendizajes necesarios y la retroalimentación que permita alcanzar acuerdos para identificar las áreas de mejora del programa evaluado, (Kells et. al., 1992; Le Compte, 1995; Niremberg, 2013). Otra posibilidad sería que los resultados solo se difundieran al equipo de gestión para la toma de decisiones Stuffelbeam (tal como se cita en House, 1994). La experiencia indica que, si bien los cambios lo implementan los equipos directivos, si los mismos no son el resultado de la participación de la comunidad académica no suelen tener el impacto deseado.

El qué evaluar pretende definir a los referentes de la evaluación, o sea, contra qué se contrasta los datos recibidos. Este aspecto será retomado en el apartado sobre las dimensiones. Para Roig (2013), la idea de evaluación obedece a la necesidad de comparar la unidad de análisis con aquello que se considera bueno o mejor para emitir un juicio de valor y depende de cómo se aborde el objeto de evaluación. Plantea las posibles alternativas de la evaluación universitaria y recupera dos posibilidades; la evaluación preordenada y la deliberativa. En relación con la primera, ubica como principal referente teórico a Stake, desde esta perspectiva se realiza la evaluación en base al supuesto que ya se conoce cómo deben ser las cosas, utilizando indicadores o estándares previa y externamente definidos (Roig, 2013). Se podría incluir aquí a las guías estandarizadas internacionales de evaluación. Por otro lado, la evaluación deliberativa, implica comprender los procesos y contextos. Ello implica la participación colectiva en la construcción de los referentes de evaluación y requiere la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recogida de datos. La autora no propone que sean excluyentes entre sí, sino que señala que sería positivo combinar ambos. En ese mismo sentido House (1994). destaca que la experiencia de la realización práctica de evaluaciones, no se suele recurrir a modelos de evaluación puros o nítidos respecto a su metodología y funcionalidad, sino que se emplean combinaciones entre ellos.

2.1.4 Gestión interna de la calidad

Para abordar la definición de gestión interna de la calidad, es necesario para comenzar el análisis identificando que cuando hablamos de universidad nos estamos refiriendo a una forma especial de organización (compleja) que tiene un conjunto particular de procesos institucionales. Kells, Maossen y de Haan 1992, vinculan a la gestión con la calidad ya que ésta debería ser un componente de aquella. Definen el concepto de gestión de la calidad en los siguientes términos:

Una mayor precisión del término gestión de calidad sería la siguiente: gestión de calidad, a nivel de institución, es un conjunto de actividades que tiene por objeto reunir, analizar y usar información sobre el funcionamiento de la propia institución o partes de ella. Esta información puede ser usada para mantener o mejorar, hasta donde sea posible y necesario, el funcionamiento (...) (Kells, et al., 1992, p.20).

Los autores en este caso se refieren a institución como sinónimo de organización. A su vez distinguen entre sus aspectos internos y externos, siendo la primera base para la segunda. La gestión interna está orientada a la investigación institucional, el análisis y la autoevaluación. Es llevada adelante por profesionales dentro de la organización, con capacidad de influir en las decisiones de la universidad. En cambio, los aspectos externos, se procesan a través de juicios de pares evaluadores independientes de la organización, que toma como base para su trabajo los resultados de la autoevaluación. (Kells, et al., 1992, pp.20-21)

En esa misma línea se encuentran los aportes de Toro, sobre el tema. Para él, la gestión interna de la calidad debe enmarcarse en lo que denomina ciclo de efectividad institucional, que comprende el resultado de los logros alcanzados en relación con la planificación institucional, las eventuales desviaciones deben ser comprendidas a través de procesos evaluativos. Abarcando a los procesos claves de la organización. Entiende a la evaluación como herramienta para la gestión y distingue dos alternativas evaluativas, la de estado, que aporta una imagen de un momento específico de la organización, producida a través de indicadores y la explicativa orientada al análisis de los procesos, básicamente académicos (Toro, 2012).

Como toda organización cada universidad tiene su Misión y Visión y está integrada por distintos componentes que interactúan para alcanzar los fines institucionales, Toro destaca los siguientes:

- Actores: estudiantes, profesores, gobierno y soporte
- Recursos: físicos (infraestructura, laboratorios, salas de cómputo), de información (biblioteca, bases de dato, redes)
- Procesos: programas formales, investigación, servicio a la comunidad
- Resultados misionales: graduados (inclusión laboral), resultados de investigación, servicios a comunidad. Los resultados tendrán que analizarse a la luz de los propósitos de la institución, así como de las demandas de la comunidad. Solo bajo esta doble mirada estamos satisfaciendo la definición de calidad propuesta (Toro, 2012, p. 193).

Estas nociones sustantivas de la propuesta del autor ponen el foco en valorizar los procesos, o sea, los resultados de la interacción de los medios (humanos y materiales) con lo que cuenta la organización universitaria. Es por ello, que es necesario evaluar el uso de los medios (materiales), pero también el desarrollo de los procesos, principalmente de los académicos. Concluye que es necesario llevar adelante los dos tipos de gestión interna (recursos y procesos), que son complementarios, si se mejora solo uno de ellos, por ejemplo, con la compra de más computadores, no se garantiza la calidad de la propuesta educativa (Toro, 2012).

Estos aspectos se deberían tener en cuenta en el diseño del modelo de autoevaluación ya que inciden en el tipo de indicadores que se manejen y en la construcción de estos. Lo relativo a los indicadores se verá más adelante.

Acorde a los aportes de los autores presentados para este trabajo se entiende que es en el ámbito de la gestión interno de la organización dónde se puede autoevaluar su calidad. La gestión interna de la calidad implica una decisión institucional de dónde se disponen los recursos necesarios para llevar adelante procesos de autoevaluación con una finalidad de mejora

El presente estudio se focaliza en la evaluación interna como una actividad propia de la gestión con una finalidad de mejora. Por ello no se abordará la

evaluación externa ni la perspectiva de garantía pública de calidad en el sentido de acreditación.

2.1.5 Procesos de autoevaluación de la calidad

Como se expuso en la sección anterior, la autoevaluación es un componente de la gestión interna de la calidad, pero no el único, así Kells (1992) adiciona al monitoreo y la investigación institucional, en línea similar se encuentra Toro (2012) que incluye a la evaluación dentro del ciclo de efectividad institucional. Si bien se destaca por parte de la literatura la estrecha vinculación entre los distintos componentes, a los efectos del presente estudio solo se abordará a la autoevaluación, por lo que nos concentraremos en recuperar distintas definiciones a continuación.

Ayarza (tal como se cita en Martínez Sandres, 1999, p. 48) define la autoevaluación como:

(...) un proceso de revisión continua, sistemática y organizada conducida por la misma Universidad de manera integral y participativa en miras del propio proyecto educativo acordó en conjunto indicadores y estándares de desempeño, cuyo objetivo es el estudio y evaluación igual el cumplimiento de la institución de forma global o de alguna de sus unidades a fin de mejorar la calidad, tomando en cuenta elementos descriptivos, analíticos y reflexivos.

De esta definición se destaca el carácter sistemático y participativo con referentes establecidos por la propia organización pudiendo tener un foco en el todo o en una parte de este como puede ser un programa de posgrado que es el objeto de este trabajo. Una aproximación similar del concepto de autoevaluación es el dado por Kells et al.:

A través de la Autoevaluación se pone a trasluz de manera regular y sistemática el funcionamiento de una institución o de una unidad de ella. Este es un proceso en el que debe participar gran parte de los trabajadores de la unidad evaluada. (Kells et al., 1992, p. 22).

Los autores proponen esta definición en base al sistema holandés de principios de los noventa del siglo pasado, en un contexto dónde no había una práctica generalizada de autoevaluación en la educación universitaria. También es relevante mencionar que entienden que la actividad evaluativa debe ser

periódica. En una situación similar, de ausencia de un esquema de autoevaluación, nos encontramos hoy en día en la formación de posgrado dentro el ámbito del Ministerio de Defensa Nacional.

La guía de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado AUIP 2014 define a la autoevaluación como:

Autoevaluación: es un proceso cuya planificación, organización ejecución y supervisión está a cargo de personas comprometidas con el programa. Persigue dos propósitos fundamentales: a) identificar los problemas, logros, aciertos y dificultades de un programa y b) proponer correctivos y comprometerse en la revisión y ajuste para garantizar un proceso permanente de mejoramiento cualitativo del programa. (AUIP, 2014, p.17-18).

El glosario de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES, s.f.) lo define de la siguiente manera:

AUTOEVALUACIÓN (self assessment). También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados, de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador. (RIACES, s.f.).

Se puede apreciar en todas las definiciones recogidas la finalidad de mejora de los procesos de autoevaluación, también su necesario carácter participativo, donde se involucre a la comunidad académica, debiendo practicarse de manera sistemática.

Kells et al. (1992), hace referencia a las principales características de la autoevaluación poniendo énfasis en la adecuada motivación y participación de la comunidad académica para apropiarse verdaderamente del proceso y que éste no se torne una mera actividad burocrática, también destaca la necesidad de contextualizarla con los aspectos más relevantes del evaluando, respetando sus objetivos y características propias, identificando por último la necesidad de que sea un proceso con un cronograma definido y llevado adelante por una dirección efectiva.

Concomitantemente Niremberg (2013) enmarca la participación de todos los actores universitarios como la principal ventaja de la autoevaluación como instrumento para obtener aprendizajes que permitan alcanzar mejoras.

La autoevaluación, como toda intervención social, es un proceso que tiene etapas. Kells, et al. (1992) propone una secuencia de cinco fases, la primera centrada en el diseño, la segunda comprende su organización, la tercera implica la implementación, la cuarta está orientada a la elaboración del informe de autoevaluación y ubica en la quinta etapa la evaluación externa. Por su parte Niremberg (2013) para las evaluaciones de proyectos sociales sugiere cuatro pasos, los primeros son coincidentes, diseño del modelo evaluativo, aplicación evaluativa, elaboración del informe e incorpora en el último paso, la sociabilización de los hallazgos evaluativos.

El presente trabajo está orientado solo a la primera etapa, o sea, el diseño del modelo de autoevaluación. Para ello recuperamos los principales factores del diseño. Kells señala la necesidad de identificar las principales características del objeto de evaluación, a los efectos de contextualizar adecuadamente la autoevaluación. También destaca la necesidad de generar las condiciones de viabilidad, o sea, la síntesis, de medios organizativos, políticos y económicos para llevarla adelante. (Kells, et al., 1992)

Por su parte Niremberg (2013) refiere a los contenidos del diseño del modelo de evaluación, de ellos y en virtud del alcance del presente estudio tomaremos los siguientes: a) precisiones conceptuales sobre el objeto de evaluación, b) determinación de las dimensiones, variables, indicadores y preguntas orientadoras, c) elección de técnicas de acuerdo con el objeto de evaluación y d) construcción de la matriz de síntesis del modelo de autoevaluación.

Al programa académico que es objeto de evaluación, no se lo puede analizar de manera aislada, o sea, enfocado exclusivamente en el desarrollo de su plan de estudio, sino que se deben contemplar todas las funciones universitarias que inciden en él, la enseñanza-aprendizaje, la investigación, la extensión y la gestión académica.

2.2 Los posgrados, principales características

2.2.1 Conceptualización de los posgrados

La formación de posgrado se concibe como la formación posterior al grado. Es fundamental en la actual sociedad del conocimiento e implica una de las formas de expansión del sistema universitario. La sociedad actual y sus distintos actores demandan a la educación superior y concretamente a nivel de posgrados la formación de profesionales altamente capacitados. Se configura entonces, como un aspecto estratégico de los estados nacionales en la producción de conocimiento para el fortalecimiento en el desarrollo de las sociedades.

En ese sentido, es habitual que indicadores comparativos nacionales de ciencia y tecnología pongan foco en la formación de cuarto nivel (Red de indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana, 2019). Sin pretender agotar el análisis, en nuestro país, el boletín de indicadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) aporta, entre otros, datos sobre los porcentajes de los egresados de las distintas áreas de conocimiento en relación a las maestrías y doctorados, cantidad de investigadores del Sistema Nacional de Investigadores y su distribución según áreas de conocimiento, como elemento central para el diagnóstico de nuestras capacidades en formación de recursos humanos (Boletín ANII, 2017).

Landoni y Martínez destacan que hay coincidencia en definir a los posgrados como:

(...) procesos sistemáticos formativos, preferentemente orientados a dotar a los alumnos de capacidades dirigidas a la creación intelectual, traducidos en carrera formales brindadas por instituciones habilitadas y especializadas, a cuyo término se otorga un título más elevado que el de grado (...) (Landoni y Martínez, 2011, pp.12-13).

Por su parte Cruz profundizando sobre las tendencias del posgrado en Iberoamérica recoge la siguiente definición:

(...) formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la

investigación científica o la aplicación tecnológica. Suele hacer referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (life-long learning) que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional (Cruz, 2014, p.642).

Existe una progresión en los niveles de posgrados, habitualmente comenzando por las especializaciones, continuando con las maestrías y se alcanza la titulación más alta a través del doctorado. En la actualidad también existen estancias posdoctorales.

Para la descripción de los niveles en los posgrados Abreu recurre a la clasificación de las normas CINE, define a la especialización como:

Constituye una extensión de la formación profesional y profundiza en un campo del saber específico que ya se ha revisado en el grado universitario previo. La especialización contribuye al perfeccionamiento de la profesión o disciplina originalmente estudiada. Los programas de este nivel responden, por lo general, a demandas de formación del mundo del trabajo y exigen que el cuerpo docente se mantenga activamente involucrado en la investigación y en el ejercicio profesional (Abreu, 2014 p. 5).

Por su parte con relación al nivel de maestría aporta lo siguiente:

La maestría permite el dominio panorámico de un campo del conocimiento avanzado y la comprensión de su historia conceptual, fronteras y retos. Generalmente tiene un enfoque multi y transdisciplinario. Asimismo, implica la formación metodológica para desarrollar capacidades de investigación o de innovación. (Abreu, 2014, p. 7).

En relación con el nivel de doctorado afirma que: “Ofrece preparación para la investigación o para la innovación, que genera aportes originales significativos al acervo de conocimientos en un campo de conocimiento determinado. Se corresponde con el tercer ciclo de la formación universitaria.” (Abreu, 2014, p. 9).

En el presente estudio nos enfocaremos en el nivel de maestría, ya que la unidad de análisis es la maestría en Estrategia Nacional. Abreu analiza y enumera los componentes principales que caracterizan a un programa de maestría, cuyo peso relativo puede variar según el campo de conocimiento.

Figura 2

Matriz de identificación de los principales componentes de un programa de maestría



Fuente: elaboración propia a partir de los aportes de Abreu, 2014.

El primer componente es la profundización en el campo de conocimiento principal: “Implica proporcionar una visión amplia y panorámica del campo de conocimiento, revisando su desarrollo, evolución, historia conceptual, sus paradigmas y avances teóricos, así como valorar sus aportaciones y las limitaciones de este.” (Abreu, 2014, p. 7). Es en este aspecto dónde se debe identificar una acumulación relevante del programa concreto y un grado de pertinencia con la identidad institucional.

Otro componente fundamental es la formación metodológica: “La cual implica el dominio de los métodos utilizados para obtener nuevo conocimiento en el campo, ponderando las virtudes y limitaciones de los diferentes abordajes metodológicos.” (Abreu, 2014, p. 8). En la actualidad en la mayoría de los programas de maestría se abordan los enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. El énfasis estará dado por el tipo de investigación o trabajo final de maestría que se realice. Además de la metodológica, Abreu identifica la necesidad de una formación complementaria que complemente el saber disciplinar del programa a través del diseño de asignaturas optativas, de la propia institución o de otros postgrados, con la finalidad de contribuir a la integración y contextualización de los conocimientos (Abreu, 2014).

También destaca como una característica de las maestrías la formación para la

gestión del conocimiento y su utilización. La sociedad actual del conocimiento requiere producir, difundir y utilizar el saber. Para ello es necesario que exista: “(...) articulación entre investigación, desarrollo e innovación; de la gestión de las organizaciones que aprenden; del papel de los intangibles en la generación del conocimiento y el proceso de explicitación y difusión del conocimiento (...)” (Abreu, 2014, p. 8). Estrechamente vinculado con lo anterior, Abreu menciona por último la relevancia de las actividades de investigación o innovación, en ese sentido expresa que:

“Integran los cuatro componentes anteriores y desarrollan capacidades avanzadas que otorgan el potencial de realizar aportaciones al conocimiento universal o bien a la solución innovadora de problemas contextuales. Implican una práctica de alto nivel ubicada a la frontera del conocimiento. Constituyen la parte práctica de la maestría y pueden realizarse en múltiples contextos, ya sea académicos, o profesionales” (Abreu, 2014, pp. 8-9).

2.2.2 Perfiles de las maestrías

Dávila (2012) analiza la evolución histórica de los modelos de universidad y sus tensiones que dan sentido a la configuración actual de la formación de cuarto nivel, es así como la tradición latinoamericana en relación con los posgrados no tiene su base principal en la universidad humboldtiana, sino que predomina la española y posteriormente la francesa, con un fuerte propósito de formación de cuadros para el gobierno. En ese sentido recoge los aportes de Arocena y Sutz (2000) en relación con el modelo predominante en nuestra región: “Algunos autores, entre ellos Arocena y Sutz, plantean que lo definitorio del modelo institucional para la Educación Superior latinoamericana, inspirado fundamentalmente en el modelo napoleónico, fue su orientación profesionalista.” (Dávila, 2012, p. 27). Otros autores destacan que en virtud de la matriz colonialista adoptada en Latinoamérica también se fueron tomando distintas tradiciones originadas en Estados Unidos y Alemania, conviviendo con la napoleónica, resultando escenarios de coexistencia y conflictos en las políticas universitarias regionales en relación con el diseño y orientaciones de los posgrados (Dávila, 2012).

Las tradiciones reseñadas impactan directamente en los referentes de la calidad. Habitualmente se privilegia una lógica de incentivo al perfil académico sobre el profesional, tomando como indicadores de la calidad aspectos que se identifican más con la investigación que con otros aportes de los programas de posgrado. En esta línea Dávila señala: “El énfasis en investigación, en determinado modelo de investigación orientado por la publicación, en la dedicación exclusiva y el título de posgrado suelen ser los ejes centrales de esta definición de la calidad de las carreras de posgrado” (Dávila, 2012, p. 77). Resultaría insuficiente entonces, enfocarse exclusivamente en la cualificación docente y su producción científica cuando el rasgo predominante del programa a evaluar sea profesionalizante.

Siguiendo esta línea, Abreu (2014) señala que la distinción entre las dos orientaciones obedece a la tradición que separa la generación del conocimiento de la práctica profesional en una lógica lineal de aplicación del conocimiento, pero que en la realidad muchas veces la distinción entre un perfil y otro se vuelve porosa. Se sigue la lógica de Vannevar Bush (1945) en la posguerra sobre la necesidad de impulsar la generación de capacidades para la investigación básica, en el entendido que la oferta de conocimiento devendría en una posterior aplicación de este generando una demanda de conocimiento aplicado. Hoy en día parece ser una discusión saldada y sin renunciar a la investigación básica y su formación, la acumulación existente y las demandas del entorno (sector productivo y sociedad) impulsan cada vez más hacia propuestas con un énfasis profesional.

En nuestro país el modelo regulatorio, concretamente, la ordenanza de posgrados de la Universidad de la República y la regulación de la educación terciaria privada, también distinguen entre maestrías profesionales o académicas. Sin embargo, preferimos utilizar la tipología de Landoni y Martínez (2011) que ofrece mayor desagregación. Los autores identifican tres tipos de posgrados en nuestro país a partir de la relación del programa académico con la producción del conocimiento, resultando posgrados con orientación académica, orientados a formación aplicada o de formación avanzada. Para la construcción de la tipología toman como dimensiones de análisis, la demanda, los profesores, los estudiantes, el contenido curricular, modalidad de trabajo final y vinculación con la producción de conocimiento.

Partiendo entonces de este marco de referencia podemos ubicar a la MEN como un posgrado de formación avanzada. Los autores señalan que en este tipo de posgrados se prioriza la formación sobre la investigación, contando con escaso personal docente dedicado a la investigación, el trabajo final está enfocado a un área de interés para el cursante y suele ser demandado por los estudiantes como una herramienta de promoción laboral (Landoni y Martínez, 2011). Entendemos necesario hacer esta ubicación para contribuir a esclarecer el alcance concreto del programa académico a evaluar.

3. Objetivos

3.1 Objetivos generales y específicos

Objetivo general del presente estudio es: Diseñar un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN.

Objetivos específicos:

- a) Definir las dimensiones para el modelo de autoevaluación que contribuya con la mejora de la MEN.
- b) Proponer un conjunto de variables para la evaluación de las dimensiones.
- c) Definir los indicadores para cada variable.
- d) Determinar cuáles son las fuentes de informaciones relevantes para evaluar la calidad del programa.

3.2 Supuestos fácticos

Como supuestos fácticos se señalan la no existencia de un régimen de autoevaluación de los posgrados impartidos por el Ministerio de Defensa Nacional impide realizar diagnósticos integrales sobre la calidad de estos, y que el nuevo marco normativo (decreto 228/018) incide en el establecimiento de aspectos mínimos (autorización para funcionar), pero no permite asegurar la calidad de los posgrados del MDN.

4. Objeto a ser evaluado: la Maestría en Estrategia Nacional

4.1 Contexto institucional de la Maestría en Estrategia Nacional

4.1.1 Antecedentes en materia educativa del Ministerio de Defensa Nacional

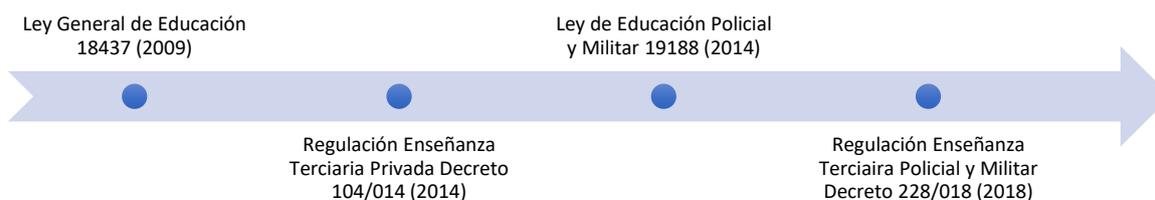
El Ministerio de Defensa Nacional tiene una larga trayectoria en el ámbito educativo en el marco de su competencia, en distintos niveles, básicamente dirigidos a los aspectos profesionales de la formación de distintas jerarquías de las Fuerzas Armadas. En el nivel universitario, las primeras experiencias se han enfocado en carreras de grado del Ejército Nacional y de la Armada Nacional. Concretamente la Licenciatura en Ciencias Militares fue reconocida por Decreto Nro. 376/001 y las Licenciaturas en Sistemas Navales o en Sistemas Náuticos por Decreto Nro 48/005 de 15 de febrero de 2005, ambas reconocidas bajo las condiciones del Decreto Nro. 308/995 de 11 de agosto de 1995, regulatorio de la enseñanza terciaria privada. En el año 2020 y por Resolución Nro. 0129/ 2020 del Ministerio de Educación y Cultura, se reconoció el nivel académico de la carrera de Licenciado en Defensa Militar Aeroespacial, con distintas opciones, completando así al menos una carrera de grado por cada fuerza.

4.1.2 Marco regulatorio de la educación en el ámbito del MDN

A continuación, se presenta una línea de tiempo de la evolución normativa de la regulación de la educación aplicable a las propuestas formativas del Ministerio Defensa Nacional.

Figura 3

Evolución del marco regulatorio de la educación en el MDN



Fuente: elaboración propia.

4.1.2.1 Ley General de Educación

La Ley General de Educación Nro. 18437 en la redacción dada por la Ley Nro. 19.889 de 09/07/2020 regula los principales aspectos de la educación en Uruguay. Si es relevante señalar la enumeración de los niveles educativos que se desarrollan en nuestro país comenzando con el nivel 0 de Educación Inicial y finalizando en el nivel 5 de la Educación universitaria de grado y posgrado.

En el artículo 105 establece el concepto de la educación policial y militar, disponiendo que en sus aspectos específicos y técnicos estarán a cargo de los Ministerios del Interior y de Defensa Nacional, respectivamente. Este elemento es fundamental para salvaguardar la especificidad de la formación de ambas instituciones. Se complementa el artículo disponiendo que los aspectos curriculares generales se regirán por los mismos criterios que los niveles educativos correspondientes. La selección e ingreso de los docentes cumplirá los mismos requerimientos que se establezcan para cada nivel educativo.

En la propia ley queda consagrada la incorporación de la educación militar y policial en todos sus niveles, incluidos grado y posgrado en el conglomerado de la educación pública en general y en la universitaria pública en particular.

4.1.2.2 Ley de Educación Policial y Militar

Ley de Educación Policial y Militar Nro. 19188, reglamentaria del artículo 105 de la de la Ley General de Educación Nro.18437, recoge, en lo que corresponda, los niveles del sistema general, permitiendo así que ambos ministerios impartan educación terciaria y terciaria universitaria de grado y posgrado. Bentancur y Clavijo (2016) plantean que la incorporación al sistema de educación superior público de la formación terciaria policial y militar se da a través de la articulación de ambas leyes, lo que se traduciría en la aplicación de criterios homogéneos en aspectos como los requisitos de formación de los docentes y aspectos curriculares, entre otros.

El artículo 6to establece que las carreras terciarias y universitarias de grado y posgrado impartidas por ambos ministerios, deberán ser reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura o por el organismo que eventualmente la ley establezca en el futuro. Esta disposición necesitaba reglamentación para ser

operativa. En ese marco el MEC por Resolución de 30 de noviembre de 2016 crea el Grupo de trabajo interinstitucional para el análisis y reglamentación de lo dispuesto en el artículo 6to de la Ley de Educación Policial y Militar, resultando en la aprobación por el Poder Ejecutivo del Decreto 221/018, regulatorio de la Enseñanza Terciaria Policial y Militar.

4.1.2.3 Decreto reglamentario de la Educación Terciaria Policial y Militar

El Decreto 221/018, toma como referencia directa el decreto 104/014 regulatorio de la educación terciaria privada. Con su sanción, se regula el trámite de reconocimiento del nivel académico de las carreras terciarias. Concretamente a nivel universitario las carreras de grado y posgrado. Este escenario normativo genera bases específicas por primera vez para el subsistema público.

Básicamente, los docentes deben tener un grado académico equivalente o superior al título que se imparte en un porcentaje del 75 % del plantel docente (artículo 5 numeral 1), así mismo para los docentes de especialización y maestría se exige contar con una experiencia no inferior a 5 años en docencia universitaria o investigación (artículo 5 numeral 2). Para los tutores de tesis de maestría se incrementan los requisitos, debiendo tener los antes reseñados acumulativamente, o sea nivel académico de maestría en el área de especialización, experiencia docente e investigación de al menos 5 años (artículo 5 numeral 3).

El trámite se presenta ante el MEC y se desarrolla ante la Comisión Asesora en Educación Terciaria y Universitaria Policial y Militar la cual puede contar con opiniones de evaluadores externos (artículo 7). Se debe actualizar la información cada tres años (artículo 8).

Finalizado el mismo se elevan los antecedentes para la correspondiente resolución del Ministro de Educación y Cultura, una vez notificada, se autoriza el registro ante dicho ministerio de los respectivos títulos.

4.1.2.4 Características específicas en relación a los docentes en la educación superior en el Ministerio de Defensa Nacional

A partir de la Ley de Educación Policial y Militar Nro. 19188 se establece en su artículo segundo (disposiciones comunes para ambos ministerios), lo siguiente: “2) La selección e ingreso de los docentes cumplirá los mismos requerimientos que se establezcan para cada nivel educativo.” Ampliando en el artículo 20 las exigencias para el ingreso a la actividad docente: “(De los docentes).- Se considera docente al personal militar y civil que se desempeñe como instructor o profesor, de acuerdo con lo establecido por la normativa vigente. Los docentes del Sistema de Educación Militar ingresarán mediante concurso de oposición y méritos, cumpliendo con los requisitos normativos establecidos para cada nivel educativo.” Y por último en su artículo 21 se refiere al estatuto de la actividad: “(Del estatuto docente).- Los docentes del Sistema de Educación Militar se regirán por su estatuto docente.”

En el ámbito del Inciso, anteriormente, se establecieron sucesivas ordenanzas (Nros, 74, 81 y 88) que regulaban la obligación de la reposición de cargos docentes que fueran quedando vacantes, por concurso de oposición y méritos, la última Ordenanza reseñada, suspendió tal requisito hasta que el Poder Ejecutivo reglamentara las bases de los llamados. Al momento de la redacción de la presente está a estudio de las autoridades ministeriales una nueva versión de Estatuto Docente, que recoge las prescripciones legales y define criterios administrativos para el ejercicio de la docencia en el ámbito del MDN.

4.2 La Maestría en Estrategia Nacional

La Maestría en Estrategia Nacional reconoce su antecedente más remoto en el Curso Superior de Seguridad y Curso Superior de Defensa de la Escuela de Seguridad y Defensa (ESEDENA) entre los años 1978 a 1984, cambiando su denominación en 1985 a Curso Superior de Estrategia, el cual duró solamente un año, pasando a llamarse Curso de Altos Estudios Nacionales (Rodríguez y Núñez, 2014).

La anterior estructura se transformó en el Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN), que se crea en 1993 por Decreto 594/993, cuya misión consiste en impartir la Maestría en Estrategia Nacional acorde a programas definidos por distintas Ordenanzas del Ministerio de Defensa Nacional. La primera edición de la MEN data del año 1995 siendo establecida por Ordenanza del MDN Nro. 22

de 23 de febrero de 1995, en la misma detalla su plan de estudios estructurándolo en dos años lectivos, sufrió en 1996 modificaciones por Ordenanza del MDN Nro. 27 de 22 octubre de 1996, posteriormente se realizan ajustes al plan de estudios en los años 1998 y 2009 por Ordenanzas MDN Nros. 32/98 y 82/09 respectivamente. En el año 2013 se implementa el actual plan de estudios ajustado a los requisitos de la Ley General de Educación.

4.2.1 Dimensión Institucional del CALEN

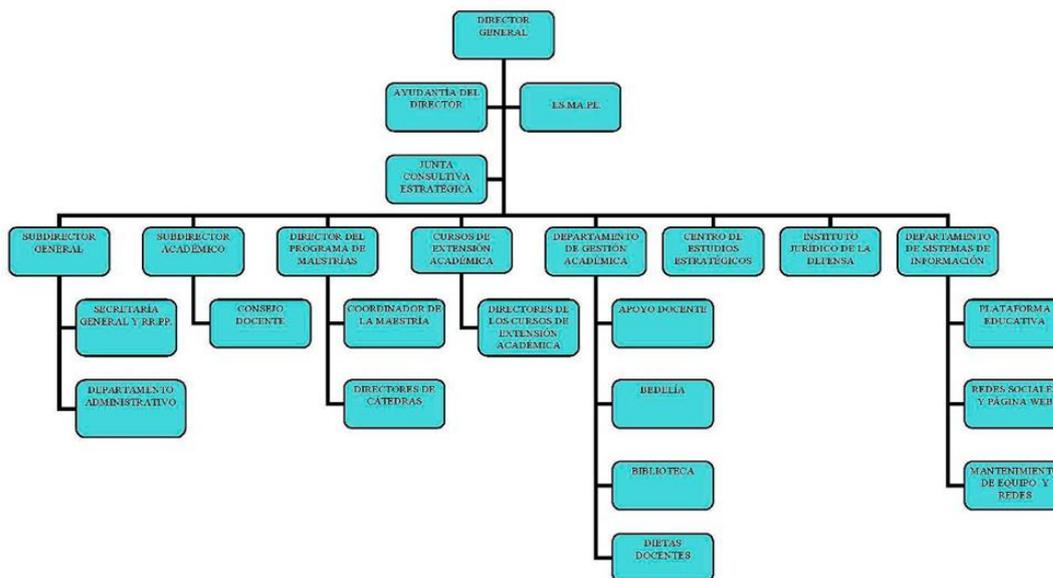
El CALEN no es una Unidad Ejecutora del Ministerio de Defensa Nacional por ende no tiene orgánicamente autonomía presupuestal, depende a esos efectos de la Dirección General de Secretaría del MDN. En el año 2016 por Decreto Nro. 228/016 y Ordenanza MDN Nro. 106/016, se aprobó el Reglamento actual de Organización y Funciones del CALEN, así como el Plan de Estudios de la Maestría. Principalmente se reestructuró normativamente un formato organizacional que se venía desarrollando de hecho. En ese sentido, se definió una estructura más horizontal entre las distintas direcciones encabezadas por un director general (Gámbaro y Núñez, 2018).

La responsabilidad principal de la gestión académica de la MEN corresponde a la dirección del programa de maestría, quien es auxiliado por una coordinación y la secretaría. También dependen en lo académico, el cuerpo de directores de cátedra y los docentes. Existen otros órganos que contribuyen de manera general con la implementación de la maestría. La subdirección académica se encarga del asesoramiento en materia de regulaciones de la educación superior, así como de convenios nacionales e internacionales y preside el consejo docente. Complementariamente, la dirección de los cursos de extensión académica lleva adelante los mencionados cursos, cinco de ellos dan créditos para la maestría, de los cuales el estudiante debe realizar dos, con la finalidad de que elija el perfil más adecuado para su formación.

Otras oficinas con un acento más administrativo dan soporte logístico a las distintas propuestas académicas, como son la subdirección general y la dirección de gestión académica, ésta última se encarga del apoyo a los docentes, bedelía y elaboración de la documentación necesaria para el planillado de la retribución de los docentes a través de concepto dieta.

Figura 4

Organigrama del CALEN



Fuente: sitio web del Ministerio de Defensa Nacional disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-defensa-nacional/sites/ministerio-defensa-nacional/files/inline-images/organigrama_calen.jpg

4.2.1.1 Misión, visión y objetivos del CALEN

Un aspecto central para el diseño de un modelo de autoevaluación es la referencia a su misión. Retomamos ahora la idea de Bernasconi que la calidad de una universidad no se puede juzgar y medir en términos absolutos. Depende de los objetivos que se haya dado la organización (Bernasconi, 2009). Desde esa perspectiva el presente estudio se desarrolla en el marco de la Maestría de Estrategia Nacional del CALEN cuya Misión es contribuir al establecimiento de una Cultura en Defensa Nacional formando analistas y magísteres en estrategia nacional con capacidad de asesoramiento al más alto nivel de la conducción gubernamental del Estado.²

² A su vez la visión está consagrada en el artículo segundo en los siguientes términos: “Posicionarse como un Instituto Universitario, moderno, ajustado a la normativa vigente en el Sistema Nacional de Educación; especializado en el estudio académico de todos los aspectos vinculados con la Defensa Nacional en general y la Estrategia Nacional en particular, acorde a lo establecido en la Ley 18650 (Ley Marco de Defensa Nacional) de 19 de febrero de 2010.” Decreto 221/016.

La finalidad del instituto se complementa con el artículo 3° en relación con los Objetivos del Centro de Altos Estudios Nacionales.³

4.2.2 Plan de estudios y proceso de formación

El actual plan de estudios es del año 2013 y se estructura en dos años, 11 asignaturas en primero y 9 en segundo. Las asignaturas comprenden los cinco factores del poder nacional (político, social, militar, científico tecnológico y económico) que contribuyen a aportar datos para la implementación del método de planificación de la MEN. El área de estrategia incluye un abordaje teórico de los distintos enfoques sobre la estrategia y en el segundo año se implementa el método.

Además, los cursantes deben cursar y aprobar 2 cursos de extensión académica que den créditos a la maestría, optando dentro de una lista de 5 cursos diferentes de extensión académica y complementariamente asistir a conferencias (actividad curricular extra-aula). Al finalizar los créditos de primer año se obtiene el posgrado de especialización y al completar los créditos de segundo, más la defensa y aprobación de la tesis, el de Magíster en Estrategia Nacional.

Los procesos de formación se implementan a través de diversos abordajes. Los programas de las distintas asignaturas prevén una serie de estrategias metodológicas de las cuales los docentes seleccionan las que más se adecúan a los propósitos de su curso. En las asignaturas vinculadas al factor estrategia se privilegia el trabajo en grupo ya que se entra en una fase de aplicación del método de planificación de la MEN.

³ “1. Investigar con rigurosidad científica la realidad nacional e internacional, a la luz del escenario estratégico, los intereses, objetivos y amenazas establecidos en la Política de Defensa Nacional, a través del conocimiento, comprensión y aplicación de la metodología de Planificación Estratégica del Centro de Altos Estudios Nacionales. 2. Contribuir al establecimiento de una Cultura de Defensa Nacional, a través de la formación de Analistas y Magísteres en Estrategia Nacional, con capacidad de planificación y asesoramiento al más alto nivel de la conducción gubernamental del Estado. 3. Constituir un espacio inclusivo, propicio para el diálogo y la generación de consensos nacionales en materia de Defensa, contribuyendo a la formación de ciudadanos nacionales y extranjeros en la temática y 4. Generar conocimientos actualizados para el análisis, comprensión y asesoramiento especializado, en un ámbito de tolerancia y respeto, con actitudes favorables al trabajo en grupos interdisciplinarios e interinstitucionales.”

Actualmente, la labor docente solamente se evalúa en relación con su desempeño a través de una encuesta de opinión a los cursantes realizada en la plataforma institucional. En este marco se recuperan los aportes de De Miguel (1998) quien analiza el rol del docente universitario desde una perspectiva de la profesión docente. Advierte sobre la necesidad de que su evaluación sea comprehensiva, o sea no solamente realizada en base a consultas a los estudiantes, si bien es necesario. En ese sentido concluye:

“Finalmente en toda evaluación de la función docente de un profesor es fundamental tener en cuenta los resultados. Ahora bien, el análisis de los resultados se puede establecer desde diferentes perspectivas y aproximaciones. Por un lado, cabe considerar los resultados obtenidos por sus alumnos a corto, medio y largo plazo a través de las estimaciones que en cada caso se consideren pertinentes y oportunas. Por otro, procede igualmente considerar los reconocimientos que su labor docente tiene tanto dentro de la institución (satisfacción de los alumnos, valoraciones de las autoridades) como fuera de ella (reconocimientos, invitaciones, nombramientos, etc.)” (De Miguel, 1998, pp. 76-77).

Se evidencia entonces la necesidad de incorporar otros elementos para la evaluación del docente.

El perfil de ingreso comprende a interesados con título de grado o formación docente, obtenidos en instituciones públicas o privadas habilitadas. El perfil de egreso establece que el egresado sea capaz de convertirse en un asesor profesional altamente capacitado para analizar problemas complejos de la realidad nacional, investigar, proponer soluciones viables y planificar el proceso de implementación de la solución seleccionada en el marco de las Políticas Públicas de referencia (documento de presentación en el trámite de reconocimiento de nivel académico ante en MEC:2018).

Tabla 1**Malla curricular MEN**

Año	Nombre de la asignatura	Carga Horaria (horas reloj)	Créditos
1º	Área Estrategia I: El Uruguay y la Defensa Nacional	12	1,5
1º	Área Estrategia I: Pensamiento Estratégico	20	2
1º	Área Estrategia I: Análisis Prospectivo	26	2,5
1º	Área Estrategia I: Geopolítica	26	2,5
1º	Metodología de la Investigación	20	2
1º	Área Política I	30	3
1º	Área Económica I	30	3
1º	Área Social I	30	3
1º	Área Militar I	30	3
1º	Área Científico – Tecnológica I	12	1,5
1º	Generalidades del Proceso de Planificación Estratégica	50	5
Subtotal primer año		286	29
		30	2
		40	4
		356	35
2º	Taller de Tesis	30	3
2º	Área Política II	30	3
2º	Área Económica II	30	3
2º	Área Social II	30	3
2º	Área Militar II	30	3
2º	Área Científico - Tecnológica II	12	1,5
2º	Planificación Estratégica: Fase de diagnóstico	24	2,5
2º	Planificación Estratégica: Fase de decisión política	54	5,5
2º	Planificación Estratégica: Fase de planificación estratégica	46	4,5
Subtotal segundo año		286	29
		30	2
		40	4
		356	35
Síntesis	Primer año de la Maestría	356	35
	Segundo año de la Maestría	356	35
	Elaboración y defensa de tesis	----	30
	Totales	712	100
Asignaturas Optativas (Cursos de Extensión)			
1	Seguridad y Defensa	40 hs.	4
2	Prospectiva Aplicada a la Investigación	40 hs.	4
3	Análisis de información Estratégica	40 hs.	4
4	Política y Estrategia	40 hs.	4
5	Geopolítica	40 hs.	4

Fuente: documento institucional de presentación de la carrera ante el MEC (2018)

4.2.3 Comunidad académica de la MEN

La comunidad académica de la maestría está compuesta por los estudiantes, docentes y egresados de la MEN. Los docentes de la MEN deben cumplir con los requisitos cualitativos y cuantitativos de la normativa vigente, en concreto, contar con un nivel académico de maestría o doctorado y experiencia en docencia universitaria o investigación superior a 5 años. En caso de no contar con estos requisitos, se puede solicitar el reconocimiento de la competencia notoria, a aquellos profesores que por su trayectoria y antecedentes académicos tengan la competencia necesaria para actividad docente a nivel de maestría.

La forma de contratación de los docentes en el Ministerio de Defensa Nacional que se realiza bajo la modalidad de pago por dieta, impacta en la precariedad del vínculo laboral de los docentes de la MEN. Dicha situación, se ha pretendido revertir a través de la consolidación de los llamados a concurso y de la lista de prelación resultantes de los mismos, que tiene una vigencia de tres años. Al momento de la realización del presente estudio se está en la etapa final de aprobación del estatuto docente MDN que establecerá los derechos y obligaciones de quienes realicen la función docente dentro del inciso 03. No obstante, la contratación seguirá siendo anual. En ese escenario contractual y en virtud del bajo valor relativo de la hora docente (artículo 3 decreto 228/016 en la redacción dada por decreto 362/019) , no favorece la alta dedicación del cuerpo docente, no siendo la docencia en la maestría, en la mayoría de los casos, la fuente principal de actividad del profesor. Pese a ello el plantel docente es relativamente estable.

Con relación a los estudiantes a partir del plan de estudios 2013 se exige para el ingreso al programa de maestría, poseer un título de grado universitario (nacional o extranjero) reconocido por las autoridades competentes o ser egresado de los centros de formación de ANEP. La distribución de los ingresos a las distintas ediciones se expresa en la gráfica a continuación:

Figura 5

Cantidad de ingresos por año

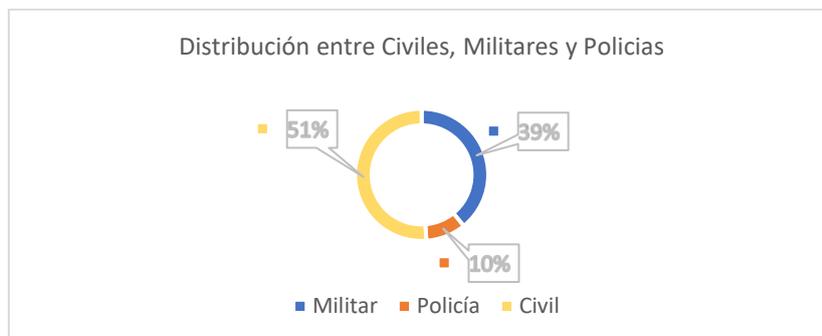


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Bedelía de CALEN.

Otro aspecto relevante que da cuenta de la inmersión de la MEN en la sociedad es el ámbito de vinculación de sus ingresantes como se puede apreciar en el Figura a continuación la mayoría de los cursantes son civiles:

Figura 6

Distribución de los estudiantes entre; Civiles, Policías y Militares

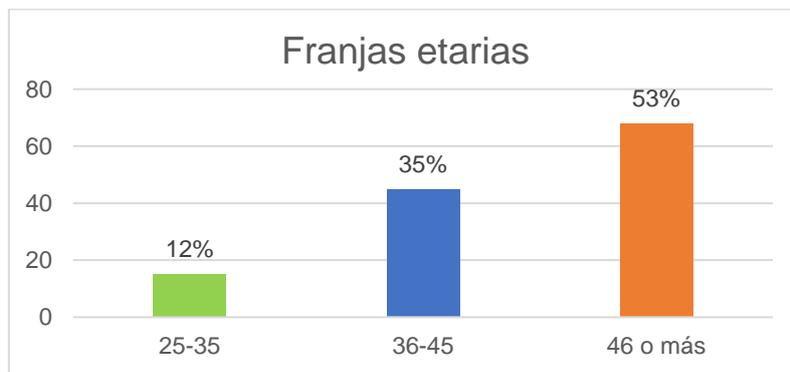


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Bedelía de CALEN.

Del análisis de la franja etaria a la que pertenecen los ingresantes de las distintas cohortes se puede apreciar una mayoría de alumnos mayores a 46 años, siendo el menor escalón los estudiantes entre 25 y 35 años.

Figura 7

Distribución de los ingresantes por franja etaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Bedelía de CALEN.

Desde la implementación del plan de estudios de la maestría vigente, se han emitido a diciembre de 2020, 77 títulos de especialización y 10 de maestría de un total de 165 ingresantes. De ellos solamente 101 han realizado segundo año. Se puede concluir que existe un muy bajo nivel de egreso de la maestría.

Figura 8

Evolución de las titulaciones emitidas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Bedelía de CALEN.

4.2.4 Investigación

En la MEN la investigación está vinculada con el trabajo final de maestría. Actualmente el trabajo final es una tesis y existe un procedimiento institucional para su elaboración, presentación, defensa y aprobación. No se ha incursionado en otra modalidad de trabajo final de maestría. La normativa actual permite otras alternativas, ya sea un proyecto, un plan de negocios, entre otros. En base a la tipología para los posgrados elaborada por Landoni y Martínez (2011), se podría cuestionar si la tesis es el mejor camino de salida para un programa que puede asociarse a un posgrado de formación avanzada.

La producción de conocimiento se puede abordar también en la resolución de problemas concretos aplicando el método de planificación trabajado en la cursada. En ese sentido, Fliguer y Dávila luego de revisar evidencias de la relación de la investigación con los posgrados en las universidades privadas argentinas, afirman que la supuesta distinción entre el perfil profesional o académico de un posgrado incide en el foco de su evaluación: “La tradicional primacía de la investigación sobre la innovación en los posgrados, privilegia la evaluación de la investigación, generando sesgo en detrimento de posgrados profesionales”. (Fliguer y Davila, 2010, pp 22). Ello obedece más a una tradición de modelos que a las necesidades reales de formación de los programas de posgrado. En síntesis, se podría concluir que la modalidad de trabajo final

debería estar en sintonía con el tipo de posgrado y con el proceso de formación desarrollado durante su cursada.

4.2.5 Vinculación con el medio

La vinculación con el medio en el CALEN se enfoca desde la óptica institucional que trasciende la maestría, se materializa a través de los cursos de extensión y de las conferencias abiertas al público. Se pretende cumplir con el objetivo establecido en la normativa vigente de difundir la Cultura en Defensa Nacional. Se puede apreciar que actualmente existe una visión restringida o tradicional del concepto de extensión donde el conocimiento se produce en el ámbito universitario y se transfiere a la sociedad (Tomatis, 2017). La necesidad de abordar la extensión como formación experiencial que permite formar universitarios integrales, con compromiso hacia la sociedad en la cual se desarrollan, pero para ello se requiere cambiar la evaluación de los aprendizajes, incluyendo instrumentos donde se planifiquen actividades de extensión de manera general y se evalúen las mismas no con una lógica de transferencia sino de apropiación y desempeño (Camilloni, 2016). Esto requiere naturalmente un cambio en el significado del para qué se utiliza esta función.

El propio desarrollo de la maestría permitiría avanzar en modelos más integrales que combinen la formación con la efectiva inserción en el medio. Superando esta visión, Tomatis (2017) hace una recorrida por el concepto extensión en Argentina, Brasil y Uruguay (los tres miembros del proceso ARCUSUR). Recupera una definición del Consejo Directivo Central de la UdelaR de 2011, mucho más actualizado, donde importa una interacción entre la universidad y sociedad en una relación dialógica de aprendizaje mutuo. Actualmente existe un universo variado de actividades entendidas como extensión (asesorías, asistencia, movilidad, transferencia, relacionamiento y otros servicios a la comunidad) orientadas a incidir en el proceso enseñanza aprendizaje involucrando a estudiantes y docentes.

Otro aspecto relevante es que, para atender esta demanda de la sociedad en materia de vinculación con el medio o extensión, existe la necesidad de formación de recursos humanos. En ese sentido Duarte y Alves (2015), destacan que la formación de las personas involucradas en las acciones de extensión es

inexistente de forma institucional, en ese sentido describen como suele ser el proceso de incorporación de las actividades de extensión: “La investigación ha demostrado que las actividades de extensión se proponen primero en los cursos por profesores o coordinadores, denotando una preocupación pedagógica”. (Duarte y Alves, 2015, p.20). Lo anterior se traduce en la necesidad según varios autores en la necesidad de que, para mejorar la extensión y sus formas de gestión dentro de las universidades, que la extensión sea planificada y no quede librado al esfuerzo fragmentado de los docentes (Llorens, tal como se cita en Ortiz y Morales, 2011, p. 355).

4.2.6 Gestión académica del programa

Profundizando lo adelantado en la sección de los aspectos institucionales del CALEN, la maestría es dirigida por un director académico y un equipo de gestión conformado por una coordinación y una secretaría administrativa. Acorde a la normativa vigente el director del programa se auxilia en los directores de cátedra y los docentes para la implementación del plan de estudios, así como de un director de tesis quién organiza los aspectos formales y convoca a los tribunales cuando los trabajos finales de maestría son presentados para su evaluación y posterior defensa. Para acceder a la dirección de maestría se requiere ser oficial superior en actividad o profesional universitario, en ambos casos con titulación de maestría, preferentemente egresado de del CALEN (decreto 228/016).

Es habitual que para evaluar la gestión académica del programa se recurra entre otros indicadores, a la experiencia administrativa de los responsables del programa, Guía AUIP 6ta edición (2014). En esta línea Bragg (tal como se cita en Elizondo, 2011), menciona las seis áreas básicas para un director académico, subrayando la preparación administrativa. Entre otros aspectos, ésta implica, la elaboración de directivas, procedimientos y políticas. La autora concluye: “El director académico debe entender todos los detalles de las actividades día con día, en el salón y en el laboratorio, para que pueda apreciar el impacto que las decisiones administrativas tienen sobre la vida de los profesores y estudiantes” (Elizondo, 2011, p.209). Conjuntamente con sus funciones administrativas, también es relevante, para el contexto de CALEN, la experiencia en los ámbitos universitarios y su vínculo con las otras funciones universitarias.

5. Metodología

El diseño del presente estudio tiene un alcance descriptivo-explicativo de corte mixto, con énfasis en el enfoque de tipo cualitativo, donde adquiere especial relevancia el marco contextual del estudio, así como las percepciones de los participantes. No hay acumulación teórica suficiente en relación con la autoevaluación de los posgrados en el ámbito del Ministerio de Defensa Nacional. En este contexto particular el presente trabajo pretende ser un aporte inicial (dentro de sus limitaciones) al tema de la autoevaluación del cuarto nivel en este subsistema público de enseñanza superior.

En base a la revisión bibliográfica y del marco contextual de la MEN del CALEN, se formularon de manera provisional una serie de indicadores que integrarán la matriz de autoevaluación de la maestría y que fueron validados a través de aproximaciones sucesivas o en cascada, sometidos inicialmente a un Juicio de cinco Expertos. Posteriormente y luego de su análisis, se reformularon en virtud de los aportes de aquellos. Con esa nueva versión se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos informantes calificados para determinar la viabilidad de su medición en la Maestría en Estrategia Nacional. Ulteriormente, con esa información se efectuaron entrevistas con representantes de la comunidad académica de la maestría. Para los efectos del presente estudio se tomó como miembros de la comunidad académica de la MEN, aquellas personas que reunieron acumulativamente la condición de ser egresado (magíster) y ejercer o haber ejercido la docencia en el programa una vez egresado, éstos fueron consultados para determinar el grado de acuerdo con las dimensiones, sus variables y los indicadores, así como determinar su predisposición a participar activamente en un futuro proceso de autoevaluación.

Figura 9

Síntesis de la estrategia de recogida y análisis de datos



Fuente: elaboración propia

5.1 Juicio de Expertos

La matriz de autoevaluación con una serie de indicadores propuestos de forma provisional se sometió al juicio de expertos. Este proceso de validación incluyó a 5 expertos en la materia, muestra fue no probabilística por conveniencia, los participantes cuentan con reconocida trayectoria en el ámbito de la evaluación y gestión de los posgrados, con filiaciones institucionales diversas (Escobar y Cuervo, 2008). Se les consultó sobre aceptación de los indicadores propuestos a través de la determinación de la adecuación, estableciendo si el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo) y de la pertinencia, expresando si el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión, con la finalidad de validar la selección inicial de los indicadores. También se utilizó una escala tipo Likert donde se ofrecieron 6 alternativas de respuestas que se presentan en casilleros, siendo: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = en desacuerdo más que en acuerdo, 4 = de acuerdo más que en desacuerdo, 5 = de acuerdo y 6 = muy de acuerdo. Además, en el instrumento se previó el espacio para sugerencias en relación con la formulación o nueva redacción de los indicadores. Se adjunta en anexo 2 el instrumento.

Se realizó una prueba piloto del instrumento y de los indicadores con una docente que reúne las siguientes condiciones: candidata a doctora, magíster en didáctica de la educación superior, ha participado en procesos de autoevaluación de posgrado, es responsable de la gestión académica de una maestría. Se mantuvieron dos sesiones de trabajo donde se analizaron la definición de los indicadores, sus alcances, así como la idoneidad del instrumento.

Se suministró a los expertos un formulario de consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información. Para ello se estableció la siguiente codificación:

Tabla 2

Codificación de los Expertos

	1	2	3	4	5
Experto	E1	E2	E3	E4	E5

Fuente: elaboración propia.

La estrategia de análisis consistió en sistematizar los comentarios realizados por expertos sobre los aspectos de adecuación y pertinencia, así como las eventuales propuestas de mejora de los indicadores. Complementariamente los datos aportados por la escala tipo Likert se procesaron en Excel y se convirtieron en términos porcentuales como apoyo al análisis a las sugerencias de los expertos.

5.2 Entrevistas a informantes calificados

Se realizaron entrevistas semi estructuradas a informantes calificados que son el universo de personas con las características definidas. Los participantes se seleccionaron entre individuos que reunieran acumulativamente las condiciones de docentes del CALEN, que sean egresados de la MEN y que tengan o hayan tenido responsabilidades de gestión en el instituto vinculadas a la maestría.

Con relación a las entrevistas, la finalidad fue que los informantes calificados definieran si están de acuerdo, con los indicadores propuestos o tienen sugerencias de modificación y en base a su conocimiento sobre el desarrollo del posgrado y de su gestión, sí los indicadores propuestos son medibles, así como la identificación de las mejores estrategias de recolección de datos y fuentes de

información en el contexto del CALEN. Se analizaron por intermedio de observaciones relacionales que permitieron obtener rangos (existe o no existe, mayor o menor, más frecuente, menos frecuente, etc.). A los efectos de asegurar el análisis de todos los indicadores se propuso una matriz con detalle de las fuentes recomendadas para cada indicador anexo 3.

También se suministró un formulario de consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información. Para ello se estableció la siguiente codificación:

Tabla 3

Codificación de los Informantes Calificados

Informante calificado	1	2
	IC1	IC2

Fuente: elaboración propia.

5.3 Entrevista a miembros de la comunidad académica de la MEN

Los participantes de las entrevistas fueron miembros de la comunidad académica de la MEN, (acumulativamente egresados y docentes) y que no estuvieran comprendidos en la categoría de informantes calificados. Con estos criterios de selección se pretendió tener una mirada desde aquellos sujetos que transitaban por todas las etapas del programa y que se le suma la perspectiva desde el rol docente. Con ello se procuró garantizar una visión amplia del desarrollo del programa. Todos ellos conforman la comunidad académica de la MEN, en esta ocasión se pudo acceder a todos los que se encuentran en esta categoría (seis en total).

La finalidad consistió en determinar el grado de acuerdo/desacuerdo con las dimensiones, a evaluar, sus variables y los indicadores en general. También se consultó para determinar el grado de predisposición para participar en el comité de evaluación, así como su opinión sobre la conveniencia de la difusión de los resultados.

Se realizó una prueba del instrumento a través de la consulta a una funcionaria que reúne las siguientes condiciones: es profesional universitaria y a su vez es

la encargada de la secretaría de maestría desde que comenzó el plan de estudios 2013. El instrumento se adjunta en anexo 4.

Los datos se analizaron a través de la comparación de las respuestas, y también por intermedio de observaciones relacionales que permitieron obtener rangos (existe o no existe, mayor o menor, más frecuente, menos frecuente, etc.).

También se suministró formulario de consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información. Para ello se estableció la siguiente codificación:

Tabla 4

Codificación de los Entrevistados

Entrevistados	1	2	3	4	5	6
	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Fuente: elaboración propia

La validez del diseño se ha asegurado, desde el punto interno realizando una triangulación entre los datos aportados por los juicios de expertos, las entrevistas a informantes calificados y la entrevistas a grupal a la comunidad académica de la MEN. Las distintas técnicas de recogida de datos fueron realizadas en distintos momentos del trabajo acorde a la secuencia recogida en la figura número 9.

En relación a la fiabilidad del presente estudio se evidenció en la identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos, a su vez se realizó la triangulación, entre los aportes de los expertos, informantes calificados, y los entrevistados que reúnen las condiciones de docentes y egresados.

El presente trabajo pretende generar un modelo de autoevaluación pertinente que pueda ser aplicado a la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN y que su posterior instrumentación permita identificar áreas de mejora. La motivación que nos guía es poder ofrecer una herramienta para la gestión del centro que articule sus resultados con la planificación de las acciones institucionales.

6. El diseño de un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional

6.1 Modelos de referencia

Existen varios modelos referenciales de autoevaluación de los posgrados, con distintos orígenes, con diversos énfasis y enfoques. A los efectos del presente estudio resulta necesario identificar el que pueda utilizarse como antecedente para el diseño de un modelo de autoevaluación de la MEN del CALEN.

Acosta y Cobo (2007) analizan el grado de madurez de la gestión de la calidad y la generación de información que permita identificar oportunidades de mejora, aplicando cinco instrumentos basados en la norma ISO 9004: 2000, los criterios para la excelencia en el desempeño, en los cuales se basa el premio norteamericano Baldrige, los conceptos fundamentales de la excelencia que fundamentan el modelo europeo EFQM y por último, la guía de evaluación de programas de posgrado de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado AUIP 2004 (Acosta y Cobo, 2007, p.36). Para la selección de esos modelos se combinó los criterios de antecedentes en el campo educativo y la existencia de una herramienta de autoevaluación.

Del estudio resulta que la aplicación de los instrumentos arroja distintos grados de cumplimiento, el más alto es de la guía de AUIP, con 67 % y por ende de madurez de desempeño y concluyen que la guía AUIP es la más pertinente por haber sido diseñada contemplando el contexto (Acosta y Cobo, 2007). La guía de AUIP tiene varias versiones, la más reciente es la sexta del año 2014 de uso bastante extendido en Iberoamérica.

Siguiendo a House (1994), en la actualidad, la práctica indica que no se suelen utilizar modelos o enfoques exclusivos, sino que se suele configurar a partir de la combinación de más de uno. Por ende, el modelo que propondremos para evaluar la calidad de la MEN toma elementos de varios.

6.2 Propuesta de modelo de autoevaluación

Abreu (2014), propone un modelo en base a la experiencia de la reflexión teórica de la evaluación de los posgrados y de la aplicación práctica del instrumento de

la Guía de Autoevaluación de los posgrados en Iberoamérica AUIP, Red que es integrada por las principales universidades de nuestro país y de la región. Ahora, si bien el modelo de la AUIP recoge toda esa acumulación, no es la aplicación de la guía en sí, sino que es una construcción nueva y que necesita de la definición de los indicadores. Estos deben ser construidos por la institución que pretende autoevaluar sus posgrados, partiendo necesariamente de la construcción participativa de la comunidad académica y de actores sociales (Abreu, 2014).

Existe una tensión entre evaluar insumos con criterios objetivos de corte cuantitativos o evaluar con una mirada más en los procesos, que incluya también aspectos cualitativos. En Uruguay, la agencia reguladora (MEC) hace un examen del cumplimiento de mínimos, para el reconocimiento del nivel académico de una propuesta de posgrado en el ámbito privado o en el subsistema de la educación militar y policial. O sea, una vez demostrado ciertos elementos indispensables de estructura y de diseño curricular, como nivel académico del plantel docente, bibliotecas, carga horaria, etc., emite un dictamen recomendando o no el reconocimiento del nivel académico de la carrera, priorizando el cumplimiento de mínimos.

Abreu (2014) parte de la idea de la calidad como proceso dinámico y abierto, centrando su propuesta de modelo en base a cuatro dimensiones asociadas a las exigencias del posgrado y su articulación con los cuatro ámbitos definidos en el esquema de Stufflebeam y Shinkfield (1987), a saber; contexto, estructuras, resultados y procesos.

En ese sentido recuperamos los aportes de Bausela (2003) que analiza las definiciones de: contexto, estructura, procesos y resultados en el marco de los aportes del modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987) para la investigación evaluativa. El contexto, trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo. En ese marco se identifican las necesidades de orientación y define aquellos problemas que tienen que ser solucionados (Bausela, 2003).

Según Rodgers (1979), (tal como se cita en Bausela, 2003, p. 367), las finalidades que persigue el contexto son; "(i) Definir las características y

parámetros del entorno donde se desarrolla el programa, (ii) Determinar las metas generales y los objetivos específicos. (iii) Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y objetivos” (Bausela, 2003, p. 367).

Con relación a la evaluación de los insumos o estructura, lo que se pretende es dar respuesta a la pregunta ¿podemos hacerlo?, ¿son suficientes para alcanzar los objetivos del programa? Habitualmente los instrumentos de evaluación priorizan este aspecto. La autora destaca que sus principales finalidades son; “(i) diseñar un programa para satisfacer los objetivos. (ii) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y (iii) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa” (Bausela, 2003, p. 368).

Complementariamente analiza otro componente que es la evaluación del proceso. Destaca que implica la verificación sistemática del cumplimiento del plan en el cual se enmarca el programa. A su vez afirma que consiste en:

Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus cometidos serán; (i) Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, (ii) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación (Bausela, 2003, p. 369).

Por último, con relación a los resultados, señala que consiste en valorar los logros del programa y que: “Tiene como finalidad recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje” (Bausela, 2003, p. 370).

Como se mencionó anteriormente los posgrados en la actualidad están sometidos a varias tensiones y demandas del entorno. Ello implica la existencia de un proceso dinámico en la configuración del posgrado que se refleja en cuatro fronteras señaladas por el autor. Estas están en constante evolución. La frontera del conocimiento está relacionada con la identificación de los temas que son puestos en agenda por los distintos actores del entorno. La frontera de formación

hace referencia a las tendencias de los modelos pedagógicos seguidos, propuestos muchas veces, por organismos internacionales que siguen modas o tendencias. En cuanto a la frontera de las necesidades sociales, el posgrado debe responder al contexto social en el cual está inmerso, lo que contribuye a determinar su pertinencia. Por último, la frontera de las condiciones organizativas y estructurales, más allá de los medios particulares con lo que cuenta la propuesta académica para desarrollarse, hace hincapié en la necesidad de un liderazgo estratégico y efectivo que articule las anteriores (Abreu, 2014).

Abreu propone la articulación entre las fronteras del posgrado y las dimensiones a evaluar las que coinciden con funciones universitarias, en resumen, aporta los aspectos centrales de cada dimensión:

1. Dimensión formativa, se configura con el conjunto de acciones y actividades educativas, desde la planeación, desarrollo y la evaluación de los aprendizajes, tanto en el terreno académico como profesional.
2. Dimensión investigativa y de innovación, integrada por las acciones y actividades dirigidas a la generación de nuevo conocimiento y aquellas dirigidas hacia el desarrollo e innovación.
3. Dimensión de vinculación con la sociedad, constituida por las acciones y actividades que le dan relevancia al programa y que lo insertan como nodo del sistema de innovación social, haciéndolo valioso para la sociedad que le da sustento en la era del conocimiento.
4. Dimensión de la gestión académica, constituida por las acciones y actividades orientadas a darle una coherencia y dirección, las cuales implican la gestión del conocimiento, que abarca la formación, los procesos de investigación e innovación y la vinculación, la cual debe tender a ser colegiada, colaborativa y horizontal, además de sustentarse en una cultura de la innovación. (Abreu, 2014, pp. 31-32).

A su vez, como ya se expresó, la propuesta de Abreu se complementa con los aportes de Stufflebeam y Shinkfield (1987) en el enfoque de la evaluación orientada al perfeccionamiento. Este enfoque aporta una mirada que incluye los procesos y el contexto, brindando elementos para la toma de decisiones y facilita la evaluación formativa ya que no solo toma en cuenta el cumplimiento de metas e indicadores.

En síntesis, expresa sobre el enfoque reseñado lo siguiente:

(...) a partir del estudio del entorno, se identifican y estructuran los insumos, y se estructuran las metas, procesos y resultados, realizando durante el proceso mismo una evaluación formativa, que visualiza resultados parciales y realiza mejoras durante la operación del proceso formativo, y por supuesto al concluir la formación se evalúan resultados y nuevamente se realizan ajustes para mejorar y se reinicia el ciclo (Abreu, 2014, p.33).

El modelo de referencia se grafica de la siguiente manera:

Figura 10

Matriz de evaluación

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

Fuente: Abreu, 2014.

6.3 Análisis de la información relevada: discusión sobre la selección de dimensiones, variables e indicadores del modelo de autoevaluación.

Frente al objetivo trazado de diseñar un modelo de autoevaluación de la calidad se torna necesario abordar desde la teoría una aproximación de las dimensiones relevantes, determinar cómo se construyen y cómo se operativizan a través de variables e indicadores. La formulación de las respectivas dimensiones,

variables e indicadores no es un proceso que se pueda hacer en solitario, sino que debe nutrirse de los aportes, de los equipos de gestión y demás actores involucrados (Niremborg, 2013). En el mismo sentido, Kells et al. (1992) , establece la necesidad del carácter participativo del diseño, a través de los aportes de los diversos actores de la comunidad académica en la delineación de la autoevaluación como requisito para que efectivamente puedan apropiarse del proceso y se traduzca en la obtención de insumos para la mejora. En virtud de ello se definió la estrategia metodológica graficada en la figura 9.

6.3.1 Dimensiones y variables del instrumento

Las dimensiones por utilizarse en la evaluación deben estar en sintonía con la estrategia de la intervención y con el objetivo de esta. Es así como estos criterios clasificatorios deben contribuir a identificar los principales ejes de intervención (Niremborg, 2013). Las dimensiones requieren ser operacionalizadas a través de variables, para ello se propone partir de la visualización del objetivo perseguido en la dimensión haciéndolo a través de la pregunta ¿de qué depende?

En ese sentido Niremborg las define como: “Las variables son conceptos que aluden a atributos, estados o situaciones objetos o sujetos que cambian en cantidad y/o cualidad, debido a la influencia intencional o no y otras variables (o intervenciones)”. (Niremborg, 2013, p. 176). La autora señala que existen distintos tipos de variables que se clasifican en; a) de estructuras, que incluyen a los insumos y recursos; b) de procesos, que comprenden las actividades y tareas y c) de resultados, dentro de este último a su vez se puede desagregar en; de productos, de efectos y de impactos (Niremborg, 2013).

A su vez para operacionalizar las variables se recurre a los indicadores, Niremborg los define de la siguiente manera:

Los indicadores son medidas o apreciaciones de fenómenos, eventos, situaciones, condiciones; también son variables, pero de menor nivel de abstracción o generalidad, medibles, tangibles u observables. Son algo manifiesto, registrable, que brinda información sobre algo que no es manifiesto ni directamente registrable, por eso se dice qué especifican las variables, son “marcadores” de cambio en ellas (Niremborg, 2013, p. 176).

A través de ellos se organiza la información mediante instrumentos que facilitan la estandarización necesaria frente a la heterogeneidad de fuentes de información (Niremberg, 2013).

Centrándonos en las dimensiones que integrarán la matriz de autoevaluación de la maestría, el presente trabajo parte de las cuatro dimensiones del modelo de Abreu; Formativa, Investigativa y de innovación, Vinculación con el medio y de Gestión académica. En la consulta a expertos surgieron aportes relevantes, sobre todo con el alcance de la dimensión investigativa y de innovación. Concretamente la experta E1, afirma “Entiendo que investigación e innovación son procesos específicos y diferentes. El considerarlos juntos no colabora en la evaluación de los procesos” y sugiere un ajuste en la nomenclatura. En ese sentido también el E5 propone eliminar la referencia a la innovación y centrarse solo en la investigación, en virtud de su experiencia con la gestión del programa ya que el plan de estudios actual de la MEN no está orientada a la innovación. En virtud de estos aportes se recortó la formulación original y se denominó dimensión investigativa. Así quedó expresada en los siguientes instrumentos de recogida de datos.

Para determinar el grado de acuerdo sobre las dimensiones planteadas y sus correlativas variables se consultó a miembros de la comunidad académica de la MEN, si las propuestas se consideraban adecuadas para evaluar la calidad de los principales aspectos de la maestría, previamente a las entrevistas, se le suministraron la matriz con las dimensiones, variable e indicadores a los efectos de que hubiera un tiempo de análisis de estas. Existe acuerdo generalizado sobre la adecuación de las dimensiones y sus variables. En ese sentido el D1 resume: “Las dimensiones y variables son adecuados, porque se basan en autores que dan un sustento teórico”. En la misma línea se pronuncia el D3. Por su parte el D2, agrega el elemento, de que las dimensiones y variables propuestas son propicias para la toma de decisiones con una finalidad de mejora, en síntesis, expresa: “Si, porque cubren todos los aspectos del proceso educativo, permitiendo reorientar las diversas actividades para garantizar la mejora de la enseñanza y un mejor desempeño profesional”. En consonancia con lo anterior, en la definición de RIACES (s.f.), trabajada en el marco teórico, también hace referencia a estas cuatro dimensiones. Las opiniones de los

restantes consultados continúan en esta línea. A los informantes calificados también se les consultó sobre el acuerdo o desacuerdo de los indicadores propuestos para medir las correspondientes variables. Ninguno formuló objeciones en relación con las variables mencionadas. En síntesis, luego de la propuesta inicial, el marco teórico relevado y con los ajustes sugeridos por los consultados, se alcanza la siguiente formulación de dimensiones y sus correspondientes variables acorde a la siguiente matriz:

Tabla 5

Variables definidas para el modelo

Dimensión	Variables			
Formativa	Contexto formativo	Insumos para la formación	Procesos formativos	Resultados de la formación
Investigativa	Contexto de la investigación	Insumos para la investigación	Procesos de la investigación	Resultados de la investigación
Vinculación con la Sociedad	Contexto de la Vinculación con la Sociedad	Insumos para la Vinculación con la Sociedad	Procesos de Vinculación con la Sociedad	Resultados de la Vinculación con la Sociedad
Gestión Académica	Contexto de la Gestión Académica	Insumos de la Gestión Académica	Procesos de la Gestión Académica	Resultados de la Gestión Académica

Fuente elaboración propia a partir de los aportes de Abreu (2014).

6.3.2 Propuesta de indicadores

Partiendo del marco conceptual referido y del aspecto que se pretende abordar se elaboró en base a la matriz de Abreu (2014) una lista provisional de indicadores para cada dimensión, en base a la pregunta ¿de qué depende? Se pretende de esa manera generar un instrumento contextualizado a la realidad y las necesidades del CALEN.

6.3.2.1 Opinión de Expertos

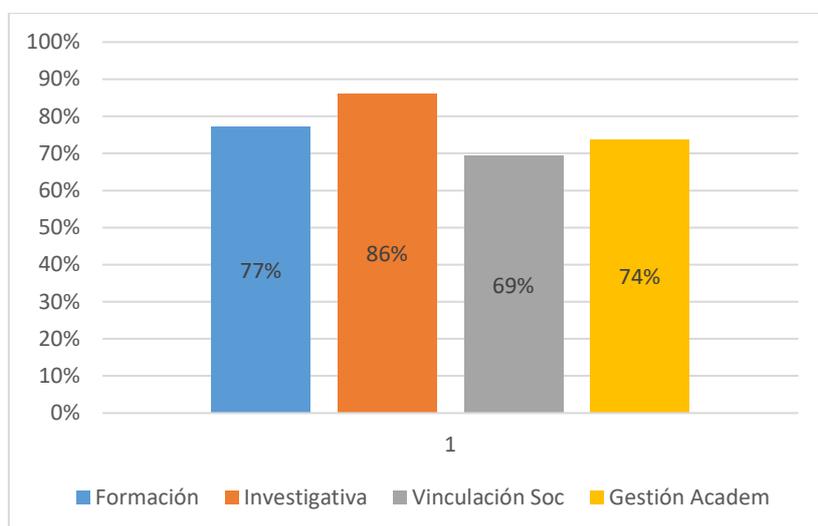
Acorde a la secuencia de los instrumentos de recogida de datos expresada anteriormente, en el capítulo metodológico, se comenzó con el juicio de expertos, para ello luego de la revisión del marco conceptual y de la integración del marco contextual de la MEN, se formularon una serie provisoria de indicadores que fueron sometidas a un juicio de expertos para identificar su grado de adecuación

y pertinencia. Con los aportes de los expertos se realiza el siguiente análisis y propuesta de indicadores.

Como comentario general se puede afirmar que, salvo un indicador propuesto originalmente, los restantes 31, tuvieron una aprobación mayor del 50% con relación a su adecuación y pertinencia. Este punto de partida, más los valiosos aportes de los expertos y su relación con el marco teórico permitieron alcanzar definiciones más elaboradas.

Figura 11

Promedio de acuerdo sobre la adecuación y pertinencia de la formulación inicial de los indicadores propuestos



Fuente: elaboración propia

Luego de esta valoración general se analizará a continuación cada una de las dimensiones y sus correspondientes indicadores. Para ello se iniciará el análisis con una matriz síntesis por cada dimensión.

Tabla 6*Matriz de las variables e indicadores de la dimensión formativa*

Dimensión	Variable	Código	Indicador
Formativa	Contexto formativo	CF1	porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN
		CF2	porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.
	Insumos para la formación	IF1	porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado
		IF2	porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios)
	Procesos formativos	PF1	porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.
		PF2	cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos
	Resultados de la formación	RF1	porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.
		RF2	porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.

Fuente: elaboración propia.

La **dimensión formativa** comienza con el indicador CF 1 dedicación de más de 50 % de la jornada laboral de los docentes a la actividad profesional fuera del CALEN, recibió por parte de los expertos un porcentaje de 70% en adecuación y 47% de pertinencia. El experto E1 expresa: "contexto formativo" es un concepto amplio que no identifiqué correlativo a los indicadores con los que está asociado". El experto E2 pone énfasis en el cumplimiento adecuado de la tarea, no así en la cantidad de horas asignadas. El experto E3 condiciona la adecuación de la redacción a la correcta identificación de lo que busque la institución, entre docentes que estén insertos significativamente en el mundo laboral profesional, o docentes que sean fundamentalmente académicos. El experto E5 propone la siguiente redacción: "Promedio anual de horas reloj dedicadas a la MEN por cada docente". Ésta última participación pone en perspectiva la lógica de un indicador entendido como medida para medir la dimensión y no como estándar con niveles mínimos o máximos. Siguiendo la tipología de posgrados de Landoni y Martínez (2011), es relevante identificar si los docentes del programa tienen dedicación principal en el ámbito académico o profesional. La experiencia práctica del docente se torna relevante en los programas de posgrado con mayor orientación a un perfil profesional. En virtud de los aportes y del marco conceptual, entendemos que la redacción para este indicador quedaría de la siguiente

manera: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN.

En relación con el indicador CF 2: dedicación de más de 50 % de la jornada laboral de los docentes a la actividad académico en y fuera del CALEN. Obtuvo un 70 % en adecuación y 53% en pertinencia. Se establecen las mismas consideraciones que el anterior. En síntesis, se propone: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.

El indicador IF 1: nivel de formación del personal docente, cuenta con un 77% de adecuación y 97% de pertinencia. Si bien tiene un grado alto de acuerdo por parte de los expertos, se podría mejorar en los términos sugeridos por el E5 “Porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado”. A su vez el IF 2: experiencia mayor a 5 años de los docentes en la docencia universitaria de posgrado, cuenta con un 97% de apoyo en relación la adecuación y 83% sobre la pertinencia. No obstante, el E2 puntualiza que el tiempo o experiencia por sí sola no asegura la calidad de la práctica docente. En sentido se, recoge la sugerencia del E5, Porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios), ya que incorpora la trayectoria del docente en diversas instituciones de educación superior, dónde el desempeño adecuado es un factor que tomar en cuenta al momento de la permanencia o recontractación.

Con relación al indicador PF 1: evaluación satisfactoria de más del 70 % de los estudiantes con el desempeño de los docentes en los cursos. Tiene un 83% y 87% en adecuación y pertinencia respectivamente. Existe un consenso bastante amplio entre los expertos. Los E1, E2 y E4, no formulan comentarios. El experto E3 propone poner el foco en la escala de calificaciones y no en los alumnos, para evitar la dispersión estableciendo niveles. Por su parte el E5 propone: “La actuación general de los docentes es evaluada positivamente por el 70% o más de los estudiantes”. En función de estos aportes y de la valoración positiva general del indicador entendemos que la propuesta tiene un amplio grado de aceptación. Sin embargo, al tratarse de indicadores y no de estándares se entiende más adecuado quitar la referencia a cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes (más del 70%) para solo identificar el porcentaje sin asociarlo

a un guarismo de referencia. Por lo expuesto el indicador quedará redactado de la siguiente manera: porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.

El PF 2 logró un 83% y un 93%, de aceptación en su adecuación y pertinencia, respectivamente, su formulación original se estableció de la siguiente manera: evaluación satisfactoria de más del 70 % de los estudiantes sobre la coherencia de los Instrumentos de evaluación empleados por los docentes con los contenidos desarrollados en clase. Solo el E5 formuló una propuesta de mejora en la redacción; “Las estrategias educativas (empleadas para el dictado y evaluación de los cursos) son evaluadas positivamente por el 70% o más de los estudiantes”. Entendemos que la redacción sugerida por el experto está dotada de mayor claridad, sin embargo y en diálogo con el marco teórico abordado en el presente estudio, la definición del indicador aún está en clave de estándar y no de indicador. Por lo tanto, se concluye con la siguiente redacción: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos.

Los resultados de los procesos formativos se pretenden medir a través de los siguientes indicadores. El primero se identificó como RF 1 habiendo sido formulado originalmente de la siguiente manera: nivel de aprobación por asignatura. Esta formulación obtuvo un 70% de acuerdo sobre su adecuación y un 63% sobre su pertinencia. El E2 expresa que: “Las causas de la aprobación o no de las asignaturas está permeada por muchos factores como pueden ser la calidad del docente y la forma en que se plantean las evaluaciones”. Al respecto E3 se interroga: “¿qué interesa, las notas (nivel) de aprobación de cada asignatura, o cantidad (y tipo) de asignaturas con resultados amplios de no aprobación de los estudiantes? Conforme sea lo que se busque, habría que redefinir la pregunta”. Ambos expertos brindan elementos para el análisis. E2 pone énfasis en la multiplicidad de aspectos que inciden en la aprobación de las asignaturas. Por su parte E3, pone foco en la necesidad de identificación concreta del aspecto a evaluar. Este indicador se puede calificar como un indicador de impacto. Como recuerda De Miguel (1998) es fundamental recoger los resultados de la labor docente, una de las posibilidades es hacerlo a través

de los resultados obtenidos por los cursantes, se pretende determinar si hay asignaturas que en general tengan menos porcentaje de aprobación relativo. Si hay asignaturas que reiteradamente tienen un nivel de aprobación menor, debería ser un tema de análisis de la carrera. En función de lo anterior se define el indicador RF 1 en los siguientes términos: Porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.

El RF2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte, arrojó un 80% y un 90% de aceptación en su adecuación y pertinencia, respectivamente, no habiendo recibido aportes sobre el mismo. Por ende, se da por definitiva su redacción.

Tabla 7

Matriz de las variables e indicadores de la dimensión investigativa

Dimensión	Variable	Código	Indicador
Investigativa	Contexto de la investigación	CI1	número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.
		CI2	número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.
	Insumos para la investigación	II1	porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN.
		II2	porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.
	Procesos de la investigación	PI1	cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.
		PI2	grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.
	Resultados la investigación	RI1	promedio anual de tesis aprobadas.
		RI2	número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.

Fuente: elaboración propia.

La siguiente dimensión analizada es la **investigativa**. El Indicador CI 1 fue definido originalmente de la siguiente manera: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación. Obtuvo un 70 % de acuerdo en la adecuación y un 67 % en la pertinencia. A su vez el E3 comenta: “Quizás lo que se quiso poner fue “con mayoría de perfiles de investigación teórica por sobre aplicada”, o algo que diferencia entre distintos tipos de investigación”. Los restantes expertos no aportan comentarios.

Recuperamos ahora los aportes sobre la necesidad de la demarcación de los distintos enfoques del posgrado en virtud de su relación con la producción del conocimiento Landoni, Martínez (2011). En ese sentido, también entendemos propicio recordar que “La tradicional primacía de la investigación sobre la innovación en los posgrados, privilegia la evaluación de la investigación, generando sesgo en detrimento de posgrados profesionales” (Fliguer y Davila, 2010, pp 22). En función de lo anterior, entendemos que se ajusta más a lo que se pretende evaluar con este indicador, la siguiente redacción: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.

El indicador CI 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor énfasis en la resolución de problemas concretos, está naturalmente relacionado con el anterior. Obtuvo un 77% tanto en adecuación como en pertinencia. El E3 pone el foco en aspectos conceptuales sobre la pregunta qué es un problema concreto y afirma “que toda investigación responde a buscar una solución a un problema concreto”. El E4 observa que: “Una tesis de maestría de un programa profesional difícilmente es una investigación”. También por énfasis en la necesidad de una adecuada formación metodológica, con docentes con suficientes credenciales en investigación, para la realización de un trabajo final de maestría de investigación. En virtud de lo expresado anteriormente, coincidimos con las apreciaciones de los expertos por lo que la redacción de este indicador quedaría de la siguiente manera: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.

El indicador II 1: porcentaje de docentes investigadores del total de docentes de la MEN. Tiene un 77% y 97% de acuerdo en adecuación y pertinencia respectivamente. Solamente se registró comentarios del E5 quien propone la siguiente redacción: “Porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN”. Las publicaciones es una de las formas habituales de divulgación de los trabajos científicos. Por ello entendemos que es un aporte para ser recogido. En definitiva, se adopta para este indicador la redacción propuesta por el E5.

Por su parte el indicador II 2 recoge un 90% de adhesiones en cuanto a adecuación y 97% sobre la pertinencia. Su enunciación inicial fue: porcentaje de

docentes de la MEN que gestionan proyectos de innovación. Se propone en virtud de estar analizando los insumos para la investigación, una variación desde la perspectiva ya no de la gestión sino de la participación en proyectos de investigación. En síntesis, tendrá la siguiente redacción: porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.

Sobre los procesos de investigación en la MEN se pone el foco en el trabajo final de la maestría y a su vez en la opinión de los estudiantes sobre el proceso de tutorías que acompaña dicho trabajo. Actualmente solo se prevé la tesis como trabajo final de maestría, cuando la norma habilita a otros mecanismos, que parecen ser más adecuados a la orientación profesional que tiene el perfil de egreso. En virtud de ello, se propuso como indicador PI 1 el siguiente: evaluación satisfactoria de más 50 % de los estudiantes con el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría. Esta propuesta obtuvo el 77% en adecuación y un 80% en pertinencia. El E1 manifestó la complejidad para definir qué se entiende por “evaluación satisfactoria”. A su vez el E3 hace consideraciones sobre que lo relevante en este punto es determinar la cantidad de tesis aprobadas. Entendemos que es sumamente relevante conocer la opinión de los estudiantes en relación con el proceso que acompaña el trabajo final de maestría, su conformidad con el mismo, independientemente del perfil que éste asuma. La etapa de elaboración del trabajo final es una de las actividades que más elementos integra en la formación del futuro magíster, por ello se considera adecuado mantener la redacción original con la siguiente variante: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.

En relación con el indicador PI 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría. Tiene relación con la pregunta, ¿es adecuado el tipo de trabajo final de maestría que se exige con el perfil del programa? Un elemento central en el diseño y ejecución de un programa de este nivel es la coherencia interna que tenga el mismo, en ello incide la correspondencia entre el formato de trabajo final y el perfil de la carrera, en ese sentido Flieger y Davila (2010), destacan que la modalidad de trabajo final debería corresponder con el tipo de posgrado. Este indicador también registra un apoyo del 77% en adecuación y un 80% en pertinencia. Se entiende relevante

consultar a los estudiantes, docentes y egresados sobre este punto. Los porcentajes de acuerdos de los expertos son lo suficientemente altos como para no tornar imprescindible una sustitución en la enunciación. Tampoco hubo sugerencias de redacción alternativas. En definitiva, se mantiene la formulación original.

A los efectos del análisis de los indicadores que aportan información sobre los resultados de la investigación en el marco de la maestría, debe tenerse cuenta que es bajo número de egresados en relación a quienes estarían en condiciones de elaborar, presentar y defender el trabajo final de maestría, así se confirma con los datos que se detallan en la figura 8. Por ello se redactó como indicador RI 1 de la siguiente manera: número de tesis aprobadas. Obtuvo un 87% de acuerdo en la adecuación y un 90% en la pertinencia. El E5 propuso integrar la consideración a promedios anuales de tesis aprobadas. Es relevante dicha sugerencia ya que permite identificar la cadencia en los picos de aprobación o no presentación de las tesis. En virtud de ello la redacción del indicador quedará de esta manera: promedio anual de tesis aprobadas.

El indicador RI 2 obtuvo un 80% y 77% en adecuación y pertinencia por su orden y acorde a la redacción: número de posteriores aplicaciones en casos reales de trabajos finales de maestría con mayor énfasis en la resolución de problemas concretos. Este indicador está orientado a los egresados del programa, para identificar si efectivamente su trabajo final tuvo algún impacto en su actividad profesional. Si bien es posible no obtener toda la información necesaria en virtud de que se trata de egresados que ya no tiene actividades pendientes con el programa, se entiende relevante por el perfil de la maestría. Fruto del análisis global de las sugerencias de los expertos podría mejorarse la redacción de la siguiente manera: número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.

Tabla 8

Matriz de las variables e indicadores de la dimensión vinculación con la sociedad

Dimensión	Variable	Código	Indicador
Vinculación con la Sociedad	Contexto de la vinculación con la sociedad	CVS1	número de convenios firmados que generen actividades de extensión.
		CVS2	número de actividades de extensión que generan algún impacto positivo en un sector de la sociedad.
	Insumos para la vinculación con la sociedad	IVS1	número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad.
		IVS2	promedio de actores sociales involucrados en actividades de extensión realizadas cada año.
	Procesos de la vinculación con la sociedad	PVS1	existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.
		PSV2	cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.
	Resultados de la vinculación con la sociedad	RVS1	número de actividades de extensión ejecutadas en un año.
		RVS2	porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.

Fuente: elaboración propia.

Otra dimensión trabajada es la de **vinculación con el medio o extensión**. Para analizar el contexto, se formuló el indicador CVS 1, en los siguientes términos: número de Convenios de cooperación académica y vinculación con la sociedad. Tuvo una aceptación del 83% en cuanto a adecuación y 77% sobre la pertinencia. El E3 pone el acento en la calidad de las vinculaciones y expresa: “Más que el número, interesa la calidad del convenio, por ejemplo, para prácticas, pasantías, de actividades conjuntas, etc., y que fundamentalmente, estén activos”. El E4, cuestiona el concepto “proyecto” y propone sustituirlo por actividades, que son más concretas y ajustadas a la realidad del CALEN, en ese sentido sugiere: “En vez de mostrar convenios, mostrar actividades y proyectos realizados en cooperación con otros organismos (enumerarlas, describirlas)”. A su vez el E5 propone la siguiente redacción: “Número y tipo de convenios firmados, cuya finalidad es realizar actividades de extensión”. Partiendo de los valiosos aportes expertos concluimos que refleja más adecuadamente lo que

queremos medir la siguiente formulación: número de convenios firmados que generen actividades de extensión. Por su parte el CVS 2: número de proyectos de intervención en respuesta a problemas sociales, recogió 73% de acuerdo en su adecuación y 83% en su pertinencia. El E5 propone: Número de actividades de extensión que generan algún impacto positivo en un sector de la sociedad. Entendemos más adecuada esta redacción ya que lo que se busca es determinar la interacción efectiva con la sociedad. Es a ella que está dirigida la pregunta.

Con relación a los insumos para la vinculación con el medio, el indicador IVS 1 se formuló originalmente en estos términos: número de docentes con experiencia en gestionar proyectos de vinculación con la sociedad. Contabilizó 57% de adhesiones en la adecuación y 70% en la pertinencia. El E3 pone énfasis la necesidad de identificar respuestas a demandas de la sociedad en el área de la extensión. Para ello existe la urgencia de formación de recursos humanos. En ese sentido, recuperamos la idea de Duarte y Alves (2015) quienes afirman que la formación de las personas involucradas en las acciones de extensión suele ser inexistente de forma institucional. Existe habitualmente un rezago relativo con las otras funciones universitarias, la maestría en Estrategia Nacional no es ajena a ese fenómeno. Pero previamente se necesita conocer, con sentido más amplio, qué miembros de la comunidad académica CALEN, han participado en actividades de extensión. Acordamos entonces con la propuesta de redacción de E5 para este indicador: Número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad. El indicador IVS 2: número de actores sociales involucrados en proyectos de intervención, recogió el 63% de acuerdo en su adecuación y 80% en su pertinencia. La pregunta que motiva este indicador radica en conocer si existen actores sociales que estén dispuestos a participar en actividades de extensión de la MEN. El E3 comenta que es necesario vincular la cantidad de proyectos con la cantidad de actores involucrados en cada uno de ellos. En la contracara del indicador anterior, ahora desde la perspectiva del agente externo. Una de las posibilidades de medir la intensidad de esa disposición es a través de la siguiente definición: Promedio de actores sociales involucrados en actividades de extensión realizadas cada año.

Otro de los ámbitos consultados es el de los procesos de vinculación con la sociedad que realiza la MEN. Para ello se formuló el indicador PVS 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de vinculación con la sociedad. Sumó 60% y 70% de adhesiones en adecuación y pertinencia respectivamente. E1 expresa: “No se identifica una relación clara entre existencia de proyectos vinculados con la sociedad y los aprendizajes de los estudiantes de la MEN”. Por su parte E3 manifiesta que la redacción actual da lugar a una respuesta dicotómica, si/no y complementa: “pero no se valora ni la calidad de procedimientos, ni el uso habitual de los mismos”. Para la redacción original se tomó como punto de partida la pregunta ¿de qué depende? (Niremberg, 2013), el desarrollo de actividades de extensión en el marco de la MEN. Pero entendemos relevante la existencia de procedimientos establecidos para los llamados a actividades de extensión donde se expresen claramente los requisitos y objetivos principalmente como forma de captar un mayor número de interesados en participar. Visualizar y dar relevancia a las actividades planificadas es precisamente una de las actividades de gestión vinculadas con el desarrollo del programa en su generalidad. En ese sentido existe la necesidad de que la extensión sea planificada. Con relación a la extensión, su abordaje en la literatura se hace desde distintos enfoques (Ortiz y Morales, 2011, pp. 355), algunos se han centrado más específicamente en la forma de mejorar la extensión y sus formas de gestión dentro de las universidades. Llorens (1992) (citado por Ortiz y Morales, 2011) por ejemplo, se centra en la necesidad de que existan procesos de planeación institucional de la extensión. En síntesis, entendemos relevante en virtud de la realidad actual de la MEN en particular y del CALEN en general verificar la existencia de procedimientos para llamados a actividades de extensión. Por lo expuesto, realizamos la siguiente formulación: *existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.*

La observación que hace E1 con relación al anterior indicador es más aplicable a éste ya que el indicador PVS 2 se redactó en estos términos: existencia de articulación entre los proyectos de vinculación con la sociedad y los aprendizajes de los estudiantes de la MEN. Obtuvo 60% de acuerdo en su adecuación y 63% en su pertinencia. Aquí recuperamos la idea de Tomatis (2017) sobre la

importancia de una interacción entre la universidad y sociedad en una relación dialógica de aprendizaje mutuo. La MEN es una propuesta interesante para ello, ya que trabaja sobre la planificación para la resolución de problemáticas sociales. Duarte y Alves (2015), recuerdan que la investigación ha demostrado que las actividades de extensión se proponen primero en los cursos por profesores o coordinadores, denotando una preocupación pedagógica. En virtud de los aportes de la literatura, se puede acordar que existe una relación consultando directamente a los estudiantes, si entienden que obtuvieron aprendizajes a través de la ejecución de actividades de extensión y si ellos son relevantes, por ende, la redacción del indicador se modifica en los siguientes términos: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.

En el ámbito de los resultados para esta dimensión se propusieron, como en los anteriores también dos indicadores. El primero RVS 1: número de proyectos con requerimientos sociales aprobados, contabilizó 73 % y 63% de acuerdo en su adecuación y pertinencia respectivamente. Si bien no se recibieron alternativas de redacción por parte de los expertos, de los intercambios mantenidos con algunos de ellos, surge la idea de que falta progresión ya que si bien es relevante que haya proyectos aprobados lo sustancial para medir los resultados es la ejecución de estos. Por ende, el indicador quedará redactado de la siguiente manera: número de actividades de extensión ejecutadas en un año. Por último, el indicador RVS 2: nivel de satisfacción de los actores sociales con los proyectos de vinculación con el medio de la MEN. Alcanzó el 63% de adhesiones en su adecuación y 70% en su pertinencia. El E3 puntualiza sobre lo inmaterial del concepto “satisfacción” propone vincularlo a algo más concreto, por ejemplo, una encuesta de satisfacción de los actores sociales. Dicha apreciación es de recibo. Los demás expertos no formulan aportes. Debido a lo anterior el indicador quedará redactado como se detalla a continuación: porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.

Tabla 9*Matriz de las variables e indicadores de la dimensión gestión académica*

Dimensión	Variable	Código	Indicador
Gestión Académica	Contexto de la gestión académica	CGA 1	número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN.
		CGA 2	número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.
	Insumos de la gestión académica	IGA 1	nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.
		IGA 2	nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.
	Procesos de la gestión académica	PGA 1	grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.
		PGA 2	existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.
	Resultados de la gestión académica	RGA 1	cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas
		RGA 2	cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.

Fuente: elaboración propia.

La última dimensión analizada fue la **gestión académica**, es una dimensión central en la ejecución de posgrado. Muchos autores sí la consideran una función universitaria, en ese sentido es una actividad determinante en el buen desarrollo del programa. El equipo de gestión académica de la maestría está encabezado por el Director y se complementa con la coordinación del programa y la secretaría quien da apoyo administrativo. En esta dimensión se prevén algunos indicadores dirigidos al director del programa y otros al equipo de gestión académica en general. El primer indicador trabajado, que está orientado al equipo, es el CGA 1: experiencia mayor a 3 años de los directores del programa en el ámbito de la gestión universitaria. Recogió el 77% y 83% de acuerdo en su adecuación y pertinencia respectivamente. El E1 expresa: “La experiencia (años de trabajo) no aseguran calidad académica, si bien sí antigüedad en la gestión”. Desde la implementación del actual plan de estudios, se exige que el director del programa tenga nivel de maestría, pero no dice nada del equipo. Antes, incluso, ni siquiera se exigía formación de maestría al director, sino que se lo vinculaba a un destino funcional militar. Aun con el nivel de formación reseñado, el rol del director de un programa de maestría requiere de varios atributos, uno de ellos es la experiencia

en cargos de similar naturaleza, también el de liderar equipos de trabajo. Este concepto aplica para los distintos responsables de otras áreas vinculadas con la gestión de la maestría. Si bien es cierto que los años por sí solos no implican más que el paso del tiempo, se puede suponer que la experiencia acumulada en funciones de esta índole da un conjunto de herramientas que solo la experiencia provee. En función de lo anterior vemos como superadora de la redacción original la aportada por el E5, expresada en los siguientes términos: número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN. Por su parte el indicador CGA 2: inserción de los directores a redes académicas nacionales e internacionales, obtuvo una aprobación del 73% sobre su adecuación y del 80% en su pertinencia. El E3 critica la falta de concreción de la expresión “inserción de los directores” y de la modalidad del involucramiento cuestionando a su vez que si lo relevante es la inserción de los directores o de la institución. Los otros expertos no hicieron aportes. Si bien entendemos la contribución del experto, en virtud de que, lo que pretendemos observar es el contexto de la gestión académica, entendimos relevante identificar la vinculación del responsable académico principal del programa, y no de la institución en esta oportunidad, con ámbitos académicos universitarios, más allá de su actividad en el CALEN. En definitiva, el indicador quedará redactado de la siguiente manera: número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.

El siguiente ámbito es el de los insumos para la gestión académica. El indicador IGA 1: nivel de formación universitaria, sumó 83% de aprobación en su adecuación y 97% en su pertinencia. Sin embargo, fue objeto de algunas consideraciones de los expertos. En ese sentido E1 expone: La “suficiencia en la cualificación académica” no resulta un indicador claro... suficiencia en referencia a qué parámetros”. Por su parte el E3, comenta: “Con la redacción que tiene alcanza con poner una lista de nombres y títulos, pero sin valorar la pertinencia de estos”. En virtud de lo anterior entendemos más adecuada la sugerencia del E5 : nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.

El indicador IGA 2, se redactó de la siguiente manera: suficiencia en la cualificación académica de los recursos humanos adscriptos a los directores. El

E4 cuestiona: “No se entiende que es un “recurso humano adscrito a la dirección” ¿es un docente?”. En principio no es un docente. El personal administrativo adscrito a los directores son funcionarios públicos con distintos niveles de formación. El E5 aporta la siguiente sugerencia: “Nivel de educación universitaria de los mandos medios subordinados a los cargos de Dirección y que realizan gestión académica”. Sin embargo, como la con la respuesta a esta pregunta se pretende conocer mejor los niveles formativos y las capacidades del personal que integra los equipos de gestión, se formula la siguiente redacción del indicador: nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.

Con relación a los procesos de gestión académica también se propusieron dos indicadores, el primero PGA 1, refiere a: existencia de procesos académicos escritos. Contabilizó 63% y 67% de aprobación en su adecuación y pertinencia respectivamente. E1 comenta “La “existencia de procedimientos académicos escritos” no asegura información relevante si no se confirma su utilidad posterior”. Por su parte E4 expone que “No se entiende que es “proceso académico escrito”. E3, además, establece que: “Habría de definir con precisión cuáles son los procedimientos académicos por los cuales se pregunta”. Describir el elenco de procedimientos escritos con lo que cuenta la carrera puede ser extenso y sobrepasar la finalidad de la pregunta. Existe, siguiendo a Elizondo (2011), una necesidad de fomentar la documentación de procedimientos y políticas. Aun así, incorporamos, en parte, las sugerencias de los expertos y modificamos la redacción en los siguientes términos: grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.

El indicador PGA 2 en su redacción original establecía: sistematización de lecciones aprendidas por escrito en el ámbito de la gestión. Obtuvo un 63% de acuerdo en su adecuación y un 67% en su pertinencia. Solo el E4 hace comentarios sobre: “No se entiende de que se trata este concepto de “lecciones aprendidas en el ámbito de la gestión”. Con lecciones aprendidas se pretendió hacer referencia a ese conjunto de decisiones cuya consecuencia no fue la deseada originalmente y que implicó algún contratiempo en la gestión académica del programa. E5 propone una redacción alternativa, la cual consideramos que

refleja lo que se pretende medir en este indicador: Existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.

Por último, se consultó sobre los resultados de la gestión académica, para ello el primer indicador es el RGA 1: grado de satisfacción de los estudiantes en la aplicación de las directivas académicas. Generó una aprobación de 67% de adecuación y un 80% en su pertinencia. E3 entiende que el nivel de satisfacción habría que vincularlo con algo, por ejemplo, una encuesta de satisfacción a los estudiantes, en virtud de la sugerencia del experto, se propone: cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas.

Los mismos guarismos que el anterior indicador obtuvo el RGA 2: grado de satisfacción de los docentes con la aplicación de las directivas académicas. Las mismas consideraciones se hacen sobre la presente formulación. Siguiendo a Elizondo (2011) dentro de las competencias que debe tener el director académico debe entender todos los detalles cotidianos vinculados con su actividad para comprender cabalmente el impacto que las decisiones administrativas tienen sobre la vida de los profesores y estudiantes.

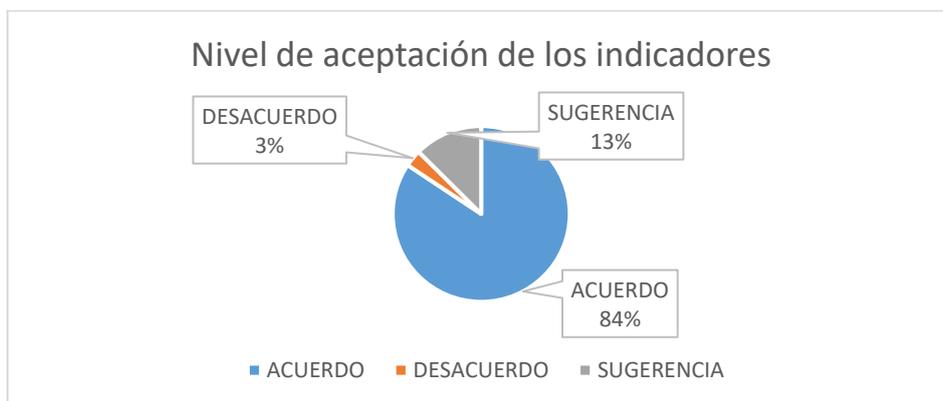
En virtud de lo anterior la redacción final para este indicador es: cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.

6.3.2.2 Opinión de los informantes calificados y entrevistados

Estos indicadores fueron posteriormente sometidos a la opinión de los informantes calificados para determinar su acuerdo o desacuerdo o sugerencias de mejoras. Con el objetivo de que no se contemplara alguna en virtud del número de los mismos, se realizó una matriz con las tres categorías (acuerdo o desacuerdo o sugerencias). De las respuestas obtenidas se desprende un alto grado de acuerdo con la formulación de los indicadores acorde a la siguiente figura:

Figura 12

Nivel de aceptación inicial de los indicadores



Fuente: elaboración propia a partir de las opiniones recabadas.

De las respuestas se desprende que hay acuerdo en el 84% de los indicadores propuestos, hay sugerencias en un 13% y desacuerdo en un 3%. Se puede interpretar que hay un grado de acuerdo amplio con la formulación de estos. Con relación a las sugerencias se identifican, la inclusión de los "ámbitos públicos y privados" en el indicador IF2 Porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios), en este caso entendemos que se desprende de la redacción del indicador que comprende ambos sectores de la actividad. Otra sugerencia realizada por el IC 2 consiste en la dificultad de la apreciación sobre el indicador PF 1 porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes, en función de que pocos estudiantes responden las encuestas de opinión sobre la actividad docente. En relación a este indicador también la D 5 repasa sobre lo genuino de la evaluación realizada por el estudiante, afirma: "(...) cuando yo cursé había que hacer la evaluación al docente, porque si no, no podía salvarla, verdad. Entonces era tic, tic, tic. No, Una evaluación seria, no digo que todos lo hagan y que no, pero no sé si el indicador, va a ser tan real, como ustedes esperan que sea". Más allá de que se tengan que encontrar estímulos adecuados para favorecer la realización espontánea y a conciencia de la evaluación docente, entendemos que el indicador aporta información relevante.

Por su parte el IC 1 en relación con el indicador RVS 2 porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión

en el marco de la maestría en los que han participado comenta que habría que identificarlos para tomar acciones. En ese sentido naturalmente antes de evaluar las actividades de extensión asociadas al programa se deben identificar a los actores sociales involucrados, por lo que se acuerda con la propuesta que está contemplada desde la temporalidad de la realización de la evaluación de dichas actividades. En síntesis, las sugerencias de los informantes calificados son tomadas en cuenta, pero entendemos que no implican la variación de la redacción de los indicadores.

Por último, las entrevistas arrojaron una conformidad general con la matriz propuesta. Concretamente cuando se indagó sobre la existencia de eventuales discrepancias con relación a las dimensiones, variables e indicadores se respondió mayoritariamente de manera negativa. Existen si algunos aportes, la ED 5 se cuestiona sobre la pertinencia del indicador CGA 2 número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría, en los siguientes términos: “Entiendo que este indicador implica que, sí, son muchas redes ¿es positivo o en negativo? Es positivo porque tiene mucho conocimiento de muchas cosas. Es negativo porque al estar en tantas cosas pierde el hilo”. Cuando se propuso la redacción el elemento del cual depende es que el director del programa debe estar inserto en el ámbito académico, fuera de su institución, ello suele aportar elementos positivos que facilitan la interacción con otras instituciones académicas.

Como síntesis parcial, se puede extraer, que, dentro de las limitaciones del estudio, se accedió a las respuestas de personas que han tenido un contacto con el programa desde distintos roles, con ello se pretendió contar con la participación de la comunidad académica en la construcción del modelo, en consonancia con lo que rescata la literatura relevada. No se accedió a los estudiantes actuales del programa ya que se entendió que la opinión de quien tiene todo el ciclo finalizado es más completa. Naturalmente que los restantes docentes y los estudiantes son actores principales al momento de la implementación del presente. Otro aspecto que integra la discusión es el perfil (cuantitativo o cualitativo) de los indicadores. Los diversos autores trabajados en este estudio mencionan la riqueza del proceso de autoevaluación si se hace sobre la base de indicadores de corte cualitativo y cuantitativos. En la versión original sometido a juicios de expertos se presentaron redacciones que

pretendían recoger estos aportes con un enfoque principalmente cualitativo. Luego de aplicadas los distintos instrumentos de recogida de datos, los aportes influyeron en definiciones de corte más cuantitativo.

6.3.3 Fuentes de información para evaluar la calidad del programa

En el capítulo del marco teórico se abordaron distintas definiciones de evaluación a programas académicos Kells, et al. (1992), Niremberg (2013), AUIP (2014), de ellas surge reiteradamente la referencia a la sistematización de datos que permitan ser analizados adecuadamente para generar información sobre la marcha del programa, recurriendo a una pluralidad de fuentes. Con relación a las fuentes de información para poder medir los indicadores propuestos y con el objetivo de identificar la disponibilidad de estas, se consultó a los informantes calificados en función de su contacto con el programa, como egresado, docente y con responsabilidad de gestión del mismo. La síntesis, de las distintas perspectivas de sus experiencias vivenciales con el programa de la maestría, los sitúan en inmejorables condiciones para aportar información acerca de las fuentes para recoger evidencias. Las opciones que se propusieron fueron; opinión de los docentes, opinión de los estudiantes, fuentes documentales y otros.

Se desprende de las respuestas recibidas que los indicadores en varios casos admiten más de una fuente para informar acerca de ellos acorde al siguiente detalle:

Tabla 10

Síntesis de las respuestas de los Informantes Calificados

Cantidad de respuestas afirmativas	Opinión de los docentes	Opinión de los estudiantes	Fuentes documentales	Otros
IC 1	28	7	31	0
IC 2	24	18	14	11

Fuente: elaboración propia.

Existe un nivel similar de respuesta sobre la consulta a opinión de los docentes entre los informantes calificados. Se puede apreciar una mayor orientación a consultar a los estudiantes para el IC2, en cambio se desprende que para el IC1

adquiere mayor relevancia la información documental, casi siempre en sintonía con la opinión de docentes o de estudiantes. Esto está en concordancia con los aportes de Niremborg (2013), en el sentido que para obtener información acerca de los indicadores es positivo de recurrir a varias fuentes de datos. La necesidad de recurrir a pluralidad de fuentes de información para recoger evidencias tiene implicancias prácticas así se expresa en el manual del diploma de Gestión Universitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona:

Todo proceso autoevaluador debe proveerse de diversas informaciones sobre lo que acontece en el centro. Con el fin de orientar adecuadamente los procesos de diagnóstico, podemos obtener datos a través de diferentes fuentes y de diversos instrumentos, siempre que sea posible. Cada comunidad universitaria puede disponer de diversas fuentes y de un buen número de instrumentos que pueden ser de gran utilidad (Armengol y Gairín, 2019, p. 30).

En el marco teórico se identificaron las apreciaciones de Le Compte (1995) sobre la conveniencia de recurrir técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativas que permitan comprender las distintas relaciones que los miembros de la comunidad académica tienen con el programa evaluado. En el mismo sentido Niremborg (2013) destaca la necesidad de existencia de múltiples técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan realizar triangulaciones.

En cuanto a las técnicas de recogida de datos, se les consultó a los informantes calificados si para recolectar datos de las fuentes señaladas anteriormente, eran más adecuados las técnicas cualitativas (entrevistas, observaciones), cuantitativas (encuestas, censos, entre otros) o mixtas. Ambos acuerdan en que es necesario recurrir a técnicas mixtas, en ese sentido el IC2 afirma: “Dada la complejidad establecida por el objetivo general, y en función de los objetivos específicos, entiendo que la técnica mixta permite responder el planteamiento trazado por los objetivos señalados para la investigación”.

En resumen, tanto del marco teórico trabajado durante este estudio, así como de la opinión de los informantes calificados, al momento de la implementación de la autoevaluación la recogida de información debe hacerse sobre varias fuentes y utilizando tanto, técnicas cualitativas como cuantitativas. Se desprende también, que a juicio de los informantes calificados todos los indicadores propuestos son susceptibles de ser medidos en el CALEN.

6.3.4 Otros hallazgos

Otro hallazgo producto de este trabajo es que todos aquellos consultados que tiene relación con el programa (informantes calificados y entrevistados) están de acuerdo en la necesidad de autoevaluar la MEN y existe concordancia en los resultados favorables de su implementación, en ese sentido el D2 afirma sobre el punto: “Si. Debido a que el éxito en cualquier actividad depende de una correcta evaluación. En el caso de la educación, la ausencia de evaluaciones impide desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes, al no ser posible determinar qué objetivos se cumplen y cuáles no”. En la misma línea se expresa el D3: “Si claro, a los efectos de alcanzar los objetivos (que una organización se marca) se sigue un proceso simple pero bastante lógico ... planear, ejecutar , evaluar resultados, analizar, planear ... y vuelta a empezar”. Sin pretender ser reiterativo, también el D6 responde: “Considero que es necesario porque es una muy buena forma para diagnosticar su efectividad, detectar áreas mejorables y en definitiva fijar la mejor estrategia para lograr los objetivos de esta”. Así como los restantes entrevistados, los informantes calificados concuerdan en la necesidad de la realización de la misma para obtener insumos que permitan realzar mejoras al programa.

También, los consultados mayoritariamente, salvo D2, están dispuestos a participar del proceso de autoevaluación, tanto en el comité evaluador como predispuestos a ser consultados en el marco de su desarrollo. Recuperando los aportes de Marquina y Moresi (2018) en relación con el carácter participativo de la evaluación universitaria y la necesidad de la planificación de esa participación, comunicando, sensibilizando y consensuando las bases sobre las cuales de desarrolle el proceso de autoevaluación, se puede concluir preliminarmente, que existe sintonía entre los miembros de la comunidad académica de la MEN consultados y lo relevado en la literatura. En sintonía con lo anterior, también se encuentran las reflexiones de Fernández Lamarra (2014) sobre el beneficio de fomentar una cultura de la evaluación implementando procesos de carácter participativos. En la misma línea también se trae a este análisis lo señalado por Kells et al. (1992) sobre la necesaria articulación institucional para generar una

adecuada motivación para la participación con miras a apropiarse de proceso y que éste no se torne una mera actividad burocrática.

Otro hallazgo es el acuerdo bastante extendido (con alguna salvedad) en difundir los resultados de una futura autoevaluación. En ese sentido D2 afirma: “La socialización de resultados debe considerarse como un espacio para el acercamiento e involucramiento de todos los actores del proceso. El beneficio es el que supone que todos aquellos vinculados al proceso pueden ajustar / reforzar las acciones y conductas individuales y colectivas, conducentes a la mejora del desempeño y al refuerzo de aquellos aspectos críticos del mismo”. Esta afirmación está en diálogo con los aportes de Niremberg (2013), Kells et. al. (1992) y Le Compte (1995) en el sentido de compartir los resultados con la comunidad académica es relevante para genera el escenario de apropiación y retroalimentación que permitan consensuar las áreas de mejora prioritarias. Sin embargo, existen algunos reparos, por su parte D6 sobre el punto expresa: “Depende que se entienda en este caso por “sociabilizar”; si se entienda difundir a nivel general de la sociedad, no estoy de acuerdo. No visualizo los beneficios. Si entendí bien la finalidad de la autoevaluación, los insumos que surjan de la misma deberían servir para lograr el mejoramiento la MEN dentro del ámbito del CALEN, y de las Instituciones pertinentes (MEC, MDN)”. Una postura más categórica es la de D5 quien pone énfasis en la cautela al momento de difundir los resultados, ya que la institución asumiría un compromiso de mejorar los aspectos que tengan un bajo resultado, a modo de síntesis afirma: “Entiendo que sí. Pero. Es un arma de doble filo. ¿Por qué? Porque si yo digo el resultado. Y al resultado es, por ejemplo, que había que mejorar la fachada de porque estaba toda fea y había que pintarla. Bueno, yo tengo que tomar esta acción”. Naturalmente que el resultado de un proceso de autoevaluación es la identificación de áreas de mejora y en la medida de lo posible tomar acción para ello. Una posición intermedia es la de D1, frente a la pregunta comenta: “Es adecuado sociabilizarlos, pero a un nivel de actores...que quiero decir, primero se deberían identificar los actores que se corresponden con cada dimensión...y después sociabilizar los datos”. Se puede apreciar, en definitiva, qué más allá de matices en el cómo y cuándo se reafirma por parte de los entrevistados, en sintonía con lo que indica la literatura, en que es beneficioso para el proceso de

autoevaluación que se difundan en la comunidad académica los resultados y no exclusivamente a los ámbitos de gestión.

6.3.5 Pautas de implementación en un futuro proceso de la autoevaluación

Como ya se adelantó, el presente trabajo está acotado al diseño de un Instrumento de autoevaluación, no a su implementación. Sin embargo, es necesario (aunque sea someramente) poner en perspectiva la finalidad de para que se evalúa. Como se expresó en secciones precedentes, la autoevaluación entendida como un instrumento de gestión interna de la calidad ofrece insumos para articular procesos de mejora. La planificación estratégica es vital en las organizaciones sociales, particularmente útil en las universidades. Coincidimos con Ojeda (2018) que la evaluación y la planificación estratégica conforman un macroproceso, esa natural correspondencia se produce en virtud de que la planificación también comprende el prepararse para futuras evaluaciones demostrando que se han corregido las diversas situaciones observadas con una clara finalidad de mejora.

Complementariamente, Wolkwein (2008) en relación con la gestión interna de la calidad en el ámbito universitario, vincula tres aspectos que se van generando como arreglos internos y que van adquiriendo paulatinamente mayor grado de solidez en las instituciones, a los que le llama el “triángulo dorado” que vincula; el análisis institucional, la planificación estratégica, y la evaluación y acreditación. Estas actividades están pensadas en apoyo a la toma de decisiones y a la planificación estratégica.

La planificación entonces es una herramienta de la gestión que conjuntamente con la evaluación se retroalimentan en un proceso continuo. En ese sentido compartimos que: “...es imprescindible que la evaluación institucional se conecte con la planificación estratégica de las universidades, es necesario que las instituciones incorporen a la evaluación institucional en el marco de sus procesos de planificación y gestión estratégica.” (Fernández Lamarra, 2014, p.83). Por ello, es necesaria la vinculación entre la autoevaluación y planificación, donde aquella brinde insumos a ésta, para lograr una mejor gestión institucional. Este macroproceso en términos de Ojeda (2018) refleja su relacionamiento y retroalimentación partiendo de la evaluación como diagnóstico fundamental para

el diseño de la planificación institucional. Es importante que este proceso sea inclusivo, abierto y que no responda a una lógica burocrática cerrada de los gestores universitarios.

Naturalmente la comunidad académica debe ser sensibilizada a través de distintos instrumentos de la necesidad de su participación para la mejora sustancial de la calidad de la universidad. En consecuencia, es necesario garantizar la existencia de una verdadera cultura de evaluación que ponga foco en la mejora de la calidad y no en el cumplimiento de aspectos burocráticos, (Marquina y Moresi: 2018). En ese sentido, compartimos la orientación de la evaluación institucional dado por Fernández Lamarra “(...) sería deseable repensar la evaluación institucional como una actividad sistemática y continua, que promueva una cultura de la calidad -desde y hacia dentro de las instituciones- implementando mecanismos, de carácter participativo- efectivos y concretos para la mejora.” (Fernández Lamarra, 2014, p.81). Aquí retomamos el sentido y la necesidad de la participación en este proceso de todos los actores de la comunidad académica, para dar sentido de la pertinencia de la planificación y la participación en su debate de los distintos actores, permitiendo una planificación que trascienda al gobierno universitario (Marquina y Moresi: 2018). En síntesis, ambos procesos por separados o vistos como parte de un macroproceso tienen un componente sustancial, debe hacerse genuinamente con insumos que reflejen las necesidades de la sociedad a las que pertenecen y así serán conducentes a una mejor calidad universitaria.

7. Conclusiones

7.1 Diseño de un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN validado por medio de los instrumentos metodológicos utilizados en el estudio.

El objetivo general definido apuntó al diseño de un modelo de autoevaluación que se ajustara a la naturaleza y misión de la Maestría en Estrategia Nacional (MEN) del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN).

Para ello se realizó una revisión bibliográfica sobre los conceptos de evaluación de la calidad en la educación superior, con especial referencia al aseguramiento interno de la calidad y los procesos de autoevaluación, que diera contexto al marco teórico del estudio. Por otra parte, se pasó revista al régimen regulatorio nacional tanto de la educación superior en general como de la educación policial y militar.

Sustentado en el marco teórico se propusieron dimensiones, variables e indicadores como componentes del instrumento de autoevaluación de la Maestría. Dicho instrumento fue sometido a validación por medio del juicio de expertos, sufriendo modificaciones y ajustes, los que fueron luego objeto de análisis mediante entrevistas a informantes calificados, y a miembros de la comunidad académica de la MEN (Figura 9 p. 55).

En virtud del análisis del marco teórico, del marco contextual referido al objeto de estudio y de la aplicación y análisis de las diferentes técnicas de recogida de datos, se puede concluir que se dan las condiciones de pertinencia y adecuación del modelo de autoevaluación de la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN que se presenta en el anexo 1.

7.2 La autoevaluación del MEN: un posgrado de perfil profesionalizante.

Relevante para el estudio, resulta tener en cuenta que el modelo de autoevaluación diseñado refiere a un programa de posgrado dictado por una institución estatal no autónoma. En este sentido, el estudio adquiere una naturaleza exploratoria debido a la falta de antecedentes en el objeto a estudiar, y por ende configura un aporte al desarrollo de instrumentos para el aseguramiento de la calidad universitaria en el país.

De acuerdo con el régimen regulatorio de los posgrados existente, la MEN puede ser definida como una Maestría profesional.

Siguiendo a la categorización que realizan Landoni y Martínez (2011), el estudio considera a la MEN como un posgrado de formación avanzada, debido a que prioriza la formación sobre la investigación, cuenta con escaso personal docente dedicado a la investigación, el trabajo final está enfocado a un área de interés para el cursante y suele ser demandado por los estudiantes como una herramienta de promoción laboral.

7.3 Matriz de evaluación que toma en cuenta las dimensiones del accionar universitario (formación, investigación, vinculación con la sociedad y gestión universitaria) y ámbitos para el análisis (contexto, estructura, proceso y resultados).

Central al modelo de autoevaluación, y basados en las conceptualizaciones de Bausela (2003) y Abreu (2014), se propone una matriz de evaluación que estructura las variables e indicadores tomando en cuenta las dimensiones del accionar universitario.

En virtud de las opiniones recogidas de los informantes calificados y de los otros miembros de la comunidad académica consultados y en sintonía con el marco teórico analizado, en el presente trabajo se definieron las siguientes cuatro dimensiones que integran el modelo de autoevaluación; la formativa, la investigativa, la vinculación con la sociedad y la gestión académica. Estas dimensiones están en consonancia con las principales áreas de desarrollo de un programa de maestría. A su vez recogen las principales funciones de la actividad universitaria. ,

Conformando el cuadro de doble entrada de la matriz, se toman en cuenta cuatro ámbitos como categorías de análisis: el contexto, la estructura o insumos de la carrera, los procesos y los resultados (Figura 10 p. 63).

7.4 Variables e indicadores: el aporte imprescindible de los actores universitarios involucrados.

El modelo de autoevaluación objeto de la tesis, identifica las variables de las dimensiones, en base a la matriz propuesta que combina las cuatro dimensiones

descriptas precedentemente y el cruzamiento con los cuatro ámbitos propuestos por Abreu (2014), en ese sentido, todos los consultados acordaron las siguientes variables; para la dimensión formativa; a) Contexto formativo, b) Insumos para la formación, c) Procesos formativos y d) Resultados de la formación. Para la dimensión investigativa; a) Contexto de la investigación, b) Insumos para la investigación, c) Procesos de la investigación y d) Resultados de la investigación. Para la dimensión vinculación con la sociedad; a) Contexto de la Vinculación con la Sociedad, b) Insumos para la Vinculación con la Sociedad, c) Procesos de Vinculación con la Sociedad y d) Resultados de la Vinculación con la Sociedad. Y por último para la dimensión gestión académica se identificaron las siguientes; a) Contexto de la Gestión Académica, b) Insumos de la Gestión Académica, c) Procesos de la Gestión Académica y d) Resultados de la Gestión Académica. De estas variables, se derivan 32 indicadores.

El objetivo específico tres de la tesis refiere a la definición de los indicadores para cada variable. Este punto demandó el esfuerzo de analizar los 32 indicadores propuesto. Inicialmente, solamente uno de los propuestos originalmente, tuvo una puntuación menor al 50% con relación a su adecuación o pertinencia, según los expertos consultados. La versión original de los indicadores recogió un promedio de acuerdo en relación a la adecuación de la formulación y de su pertinencia 77% para los indicadores de la dimensión formativa, de 86% para la investigativa, 69% para vinculación con la sociedad y 74% para los indicadores de la dimensión gestión académica. Luego de hacer la incorporación de las sugerencias recibidas por los expertos, se sometieron a opinión de los informantes calificados y los restantes miembros de la comunidad académica que acordaron en general con la propuesta de indicadores presentada.

Corresponde destacar, siguiendo a Niremburg (2013) que la participación de todos los actores universitarios es una de las ventajas claves de la autoevaluación como instrumento para obtener aprendizajes que permitan alcanzar mejoras. Su participación es relevante desde la fase de diseño del instrumento de autoevaluación, y por ello, las opciones metodológicas adoptadas en la tesis apuntan a recoger sus opiniones.

7.5 Diversidad de fuentes de información para el proceso de autoevaluación.

El estudio consultó a los informantes calificados en función de su contacto con el programa, como egresado, docente y con responsabilidad de gestión del mismo sobre las posibles fuentes de información para el proceso de autoevaluación. Del análisis realizado se concluyen que todos los indicadores propuestos son susceptibles de ser medidos en el CALEN, y que para ello se deben utilizar una diversidad de técnicas incluyendo la opinión de docentes, estudiantes y egresados, así como fuentes documentales y de observación.

7.6 Participación de la comunidad universitaria en los procesos de autoevaluación y socialización de resultados.

Un hallazgo complementario de la tesis, es que el estudio confirma que existe una predisposición favorable de los responsables de la gestión académica y de los miembros de la comunidad académica de la MEN, a que se proceda a realizar una autoevaluación del programa de Maestría, así como a participar en dicho proceso de autoevaluación.

Asimismo, se recoge una opinión favorable a que se socialicen los resultados del proceso de autoevaluación, con matices de alguno de los consultados, con respecto a las expectativas que se pueden generar en la comunidad universitaria por las acciones a realizar como consecuencia de las debilidades que puedan ser identificadas.

Estos resultados están en línea con la literatura relevada para el marco teórico que destaca la importancia de la sensibilización de las comunidades universitarias y la necesidad de cultivar una cultura de la evaluación en los estamentos involucrados (Atria 2012) (Marquina y Moresi 2018).

7.7 Alineamiento con tendencias de la educación superior y futuros caminos de investigación.

La autoevaluación desde una perspectiva de mejora de la calidad de las carreras universitarias se ha convertido en una actividad esencial de las instituciones de educación superior, que implica una gestión estratégica y que atañe a su planificación, ejecución y posterior evaluación (metaevaluación), mayor aún, es

la relevancia en los posgrados ya que canalizan el avance vertiginoso del conocimiento y las demandas sociales y del sector productivo asociadas.

El presente trabajo de tesis se constituye como un insumo de autoevaluación, propio, para la gestión de la MEN. Aporta elementos novedosos en relación con el objeto de estudio y en función de sus limitaciones, deja orientaciones para futuros trabajos de investigación que permitan profundizar los aspectos señalados en el instrumento de autoevaluación propuesto, así como en su posible aplicación.

8. Referencias bibliográficas

- Abreu Hernández, L. F. (2014). Propuesta para un nuevo modelo de evaluación de la calidad Del posgrado en Iberoamérica. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Recuperado de, https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/seminario_taller_santo_domingo/Introduccion.pdf
- Abreu, L. F., Cruz, V., & Martos, F. (2014). Evaluación de programas de postgrado: guía de autoevaluación. Salamanca, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIIP). Recuperado en https://auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios_AUIIP/guia_autoevaluacion_6_edicion_web.pdf
- Acosta, A. A. M., & Muñoz, M. C. (2007). LA AUTOEVALUACIÓN: UNA INICIATIVA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Ingeniería Industrial*, 28(3), 35-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360433564002>
- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (2017). *Boletín de indicadores*. Recuperado de <https://www.anii.org.uy/institucional/documentos-de-interes/21/boletin-de-indicadores/>
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/download/2886/3819>
- Alcaraz, N. (2015) "Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5134142.pdf>
- Armengol, C. y Gairín, J. (2019) Calidad y desarrollo universitario. Diploma en Gestión Universitaria. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ)
- Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior*. Santiago de Chile: Cinda/UE, 163-73.
- Bausela, E. (2003) Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 361-376. Recuperado de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125902/17241-17317-1-PB.pdf?sequence=1>

Bentancur, N., & Clavijo, E. (2016). Entre la dependencia de la trayectoria y la expansión institucional. Características del desarrollo de un sistema de educación superior en Uruguay (2005-2015). AA: Fávero y G. Tauchen (Orgs.), *Políticas de Educacao Superior e docencia universitária: diálogos sul-sul*. Curitiba: Editora CRV. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Nicolas-Bentancur/publication/305636999_Entre_la_dependencia_de_la_trayectoria_y_la_expansion_institucional_Characteristicas_del_desarrollo_de_un_sistema_de_educacion_superior_en_Uruguay_2005-2015/links/5796856608aeb0ffc0593f8/Entre-la-dependencia-de-la-trayectoria-y-la-expansion-institucional-Characteristicas-del-desarrollo-de-un-sistema-de-educacion-superior-en-Uruguay-2005-2015.pdf

Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En: Andreani, A. A., & Ponce, E. R. *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. (pp. 383-402). Chile. CNA.

Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. Recuperado en <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/715/04-R1999v6n14.pdf?sequence=1>

Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/download/2886/3819>

Camilloni, A. (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 24-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7125138.pdf>

Cruz Cardona, V. (2014). Tendencias del postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y sociedad*, 39(4), 641-663. Recuperado de http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/1582/CISO_20143904-641-663.pdf

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Teseo; Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de

<https://uai.edu.ar/media/109498/tendencias-recientes-de-los-posgrados-en-am%C3%A9rica-latina.pdf>

Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, 315, 67-83. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf>

Duarte, L. , & Alves, L. R. (2015). La gestión de la extensión universitaria: una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *Invenio*, 18(34), 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/877/87739279002.pdf>

Elizondo Montemayor, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110791>

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de https://www.academia.edu/download/48452857/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*,(9), 74-90.

Fliquer, J., & Dávila, M. (2010). Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas. *trabajo presentado en el Seminario “La investigación en las universidades privadas”, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27.* Recuperado de <http://observatorioredededucacionsuperior.blog.uces.edu.ar/files/2012/10/CRUP-fliquer-davila.doc>

Gámbaro, E. O., & Núñez, S. (2018). El centro de altos estudios nacionales de Uruguay y su contribución académica a la seguridad y defensa nacional: República Oriental del Uruguay. In *Educación en seguridad y defensa desde el punto de vista de los Colegios de Defensa Iberoamericanos* (pp. 327-340). Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional.

House, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

- Kells, H. R., Maassen, P. A., Hann, J. D., & De Vries, W. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Coordinación de Extensión Universitaria; Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios Universitarios. Recuperado de http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1720/La_gestion_de_calidad_en_la_educacion_superior_BAJO_Azcapotzalco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Landoni, P., & Martínez, F. (2011). Postgrado e investigación en el Uruguay: articulaciones y desincentivos. *Montevideo: ANII, UCUDAL*.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17218/15011>
- Lemaitre, M.J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Tendencias y desafíos. (Pág. 21-32). En: Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Santiago, Chile. Universia – CINDA.
- Niremberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales: políticas, planes, programas, proyectos*. Buenos Aires. Argentina: Noveduc
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, Profesión Académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. EUDEBA.
- Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *La Planificación institucional en la universidad. Conceptos, debates y experiencias en el marco de políticas públicas*. Inédito.
- Marquina, M. (2019). *Unidad 1: El contexto de surgimiento para el aseguramiento de la calidad*. [Diapositiva PowerPoint].
- Martínez Sandres, F. (1999). *Sistemas de Información y de Evaluación Universitaria: Aplicación y contribución en materia de Educación Superior*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Mateo, I. D. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista cubana de educación superior*. 23(3), 43-58.
- Miguel Díaz, M. de. (1998). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*. Recuperado

de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71717/00820073004011.pdf?sequence=1>

Miguel Díaz, M. de, & Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior Criteria for evaluating the impact of Higher Education Quality Assessment Plans. *Revista de Educación*, 349(1), 295-310. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_14.pdf

Ojeda, G. (2018). *Diseño y gestión de proyectos en el marco del plan estratégico universitario*, Editorial Académica Española.

Ortiz-Riaga, M. C., & Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (s.f.). *Glosario*. Recuperado de: <http://www.riaces.org/v1/index.php/servicios/glosario-riaces>

Red de indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana (2019). Recuperado de <http://www.ricyt.org/category/indicadores/>

Rodríguez, R. y Núñez, S. (2014). A 20 años de la Maestría en Estrategia Nacional. *Revista Estrategia*, 33-44.

Rodríguez, C. (2020). *La Maestría en Estrategia Nacional frente a un nuevo diseño curricular*. Montevideo: UCU.

Roig-UBA, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Dra.Roig/Roig3evaluacion-preordenada-y-ev-deliberativa-cap-hroig.pdf>

Santos, C., Stevenazzi, F., Romero, F., Moratti Serrichio, F., Tommasino, H., Almada, J., ... & Calvo, V. (2017). Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1181>

Toro (2012). Gestión interna de la calidad. En: Lemaitre, M.J. y Zenteno, M. E. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. (pp. 191-199). Santiago, Chile. Universia – CINDA.

Vizcarra Herles, N. E., Condorena, E. G. B., & de Aguiar Pereira, E. M. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020025.pdf>

Volkwein, JF (2008). Fundamentos y evolución de la investigación institucional. *Nuevas direcciones para la educación superior*, 141, 5-20.

9. Anexos

9.1 Anexo 1.- Matriz de autoevaluación de la Maestría en Estrategia Nacional del CALEN

Dimensión	Ámbitos			
	Contexto	Insumos	Procesos	Resultados
Formativa	Variable: Contexto formativo	Variable: Insumos para la formación	Variable: Procesos formativos	Variable: Resultados de la formación
	Indicador CF 1: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN.	Indicador IF 1: porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado.	Indicador PF 1: porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.	Indicador RF 1: porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.
	Indicador CF 2: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.	Indicador IF 2: porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios).	Indicador PF 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos	Indicador RF 2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.
Investigativa	Variable: Contexto de la investigación	Variable: Insumos para la investigación	Variable: Procesos de la investigación	Variable: Resultados de la investigación
	Indicador CI 1: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.	Indicador II 1: porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN.	Indicador PI 1: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.	Indicador RI 1: promedio anual de tesis aprobadas.
	Indicador CI 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.	Indicador II 2: porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.	Indicador PI 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.	Indicador RI 2: número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.
Vinculación con la Sociedad	Variable: Contexto de la Vinculación con la Sociedad	Variable: Insumos para la Vinculación con la Sociedad	Variable: Procesos de Vinculación con la Sociedad	Variable: Resultados de la Vinculación con la Sociedad
	Indicador CVS 1: número de convenios firmados que generen actividades de extensión.	Indicador IVS 1: número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad.	Indicador PVS 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.	Indicador RVS 1: número de actividades de extensión ejecutadas en un año
	Indicador CVS 2: número de actividades de extensión que	Indicador IVS 2: promedio de actores sociales involucrados en	Indicador PVS 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con	Indicador RVS 2: porcentaje de evaluaciones positivas de los actores

	generan algún impacto positivo en un sector de la sociedad.	actividades de extensión realizadas cada año.	relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.	sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.
Gestión Académica	Variable: Contexto de la Gestión Académica	Variable: Insumos de la Gestión Académica	Variable: Procesos de la Gestión Académica	Variable: Resultados de la Gestión Académica
	Indicador CGA 1: número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN.	Indicador IGA 1: nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.	Indicador PGA 1: grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.	Indicador RGA 1: cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas
	Indicador CGA 2: número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.	Indicador IGA 2: nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.	Indicador PGA 2: Existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.	Indicador RGA 2: cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.

Fuente elaboración propia en base al modelo de Abreu (2014)

9.2 Anexo 2.- Instrumento para el Juicio de Expertos

Introducción

El presente estudio está abocado a proponer un instrumento de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional (MEN). Tiene como objetivo general: Diseñar un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN). A su vez se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Definir las dimensiones para el modelo de autoevaluación que contribuya con la mejora de la MEN.
- b) Proponer un conjunto de variables para la evaluación de las dimensiones.
- c) Definir los indicadores para cada variable
- d) Determinar cuáles son las fuentes de informaciones relevantes para evaluar la calidad del programa.

Para ello se toma como referente conceptual los aportes de Abreu (2014), quien presenta una modalidad de evaluación sintetizada en el siguiente gráfico:

Dimensión/categoría	Contexto	Estructura	Procesos	Resultados
Formativa				
Investigativa y de innovación				
De vinculación con la sociedad				
Gestión académica				

Fuente Abreu (2014)

En él se identifican cuatro dimensiones, que se comentan sucintamente a continuación:

Dimensión formativa: contempla el conjunto de acciones y actividades educativas, desde la planeación, desarrollo y la evaluación de los aprendizajes.

Dimensión Investigativa y de innovación: indaga acerca de las acciones y actividades dirigidas a la generación de nuevo conocimiento y aquellas dirigidas hacia el desarrollo e innovación. En el caso de la MEN del CALEN el término innovación se asocia a la aplicación del método de planificación del CALEN en la solución de problemas concretos de interés del estudiante y que tenga alcance estratégico.

Dimensión de vinculación con la sociedad: aborda las acciones y actividades que le dan relevancia al programa y que lo insertan como interacción con el entorno social y actores relevantes.

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

A su vez estas cuatro dimensiones se complementan con los cuatro aspectos del modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1987); contexto, estructura, procesos y resultados, con

relación a ellos se puede afirmar siguiendo a Bausela (2003), que tienen los siguientes propósitos:

Contexto: trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo.

Estructura (o insumos): pretende es dar respuesta a la pregunta ¿podemos hacerlo?, ¿son suficientes para alcanzar los objetivos del programa?

Procesos: implica la verificación sistemática del cumplimiento del plan en el cual se enmarca el programa

Resultados: consiste en valorar los logros del programa.

En virtud de la propuesta metodológica elaborada por Abreu (2014) dónde se identifican dimensiones y ámbitos, de la revisión bibliográfica y del marco contextual de la MEN del CALEN se formularon de manera provisional una serie de indicadores que son sometidos a su consideración.

En mérito a lo que antecede y en virtud de su conocimiento en el ámbito de los posgrados, se le solicita que se pronuncie marcando con una X la respuesta escogida de entre las seis opciones que se presentan en los casilleros en una las escalas tipo Likert, siendo: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = en desacuerdo más que en acuerdo, 4 = de acuerdo más que en desacuerdo, 5 = de acuerdo y 6 = muy de acuerdo, sobre la Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo), Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión, así como o sugerencias en relación con la formulación de indicadores que se proponen a continuación:

Dimensión Formativa								
Variables	Indicadores		1	2	3	4	5	6
Contexto Formativo CF	Indicador 1: dedicación de más de 50 % de la jornada laboral de los docentes a la actividad profesional fuera del CALEN.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: dedicación de más de 50 % de la jornada laboral de los docentes a la actividad académico en y fuera del CALEN.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Insumos para la formación IF	Indicador 1: nivel de formación del personal docente.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: experiencia mayor a 5 años de los docentes en la docencia universitaria de posgrado	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Procesos formativos PF	Indicador 1: evaluación satisfactoria de más del 70 % de los estudiantes con el desempeño de los docentes en los cursos.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: evaluación satisfactoria de más del 70 % de los estudiantes sobre la coherencia de los dispositivos de evaluación empleados por los docentes con los contenidos desarrollados en clase.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Resultados formativos RF	Indicador 1: nivel de aprobación por asignatura.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

	Indicador 2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CF 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CF 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador IF 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador IF 2:	

Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PF 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PF 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RF 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RF 2:	

Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CF 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Dimensión investigación e innovación								
Variables	Indicadores		1	2	3	4	5	6
Contexto de la investigación e innovación CII	Indicador 1: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor énfasis en la resolución de problemas concretos.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Estructura para la		Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						

investigación e innovación EII	Indicador 1: porcentaje de docentes investigadores del total de docentes de la MEN.	Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: porcentaje de docentes de la MEN que gestionan proyectos de innovación.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Procesos de la investigación e innovación PII	Indicador 1: evaluación satisfactoria de más 50 % de los estudiantes con el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Resultados de la investigación e innovación RII	Indicador 1: número de tesis aprobadas.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: número de posteriores aplicaciones en casos reales de trabajos finales de maestría con mayor énfasis en la resolución de problemas concretos.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CII 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	

Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CII 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EII 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EII 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PII 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	

Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PII 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RII 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RII 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Dimensión Vinculación con la Sociedad								
Variables	Indicadores		1	2	3	4	5	6
Contexto de la Vinculación con la Sociedad CVS	Indicador 1: número de Convenios de cooperación académica y vinculación con la sociedad.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: número de proyectos de intervención en respuesta a problemas sociales.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Estructura para la Vinculación con la Sociedad EVS	Indicador 1: número de docentes con experiencia en gestionar proyectos de vinculación con la sociedad.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: número de actores sociales involucrados en proyectos de intervención.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Procesos de Vinculación con la Sociedad PVS	Indicador 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de vinculación con la sociedad	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: existencia de articulación entre los proyectos de vinculación con la sociedad y los aprendizajes de los estudiantes de la MEN.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Resultados de la Vinculación	Indicador 1: número de proyectos con requerimientos sociales aprobados.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

con la Sociedad RVS	Indicador 2: nivel de satisfacción de los actores sociales con los proyectos de vinculación con el medio de la MEN.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CVS 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CVS 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EVS 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EVS 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PVS 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PVS 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RVS 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RVS 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Dimensión Gestión Académica								
Variables	Indicadores		1	2	3	4	5	6
Contexto de la Gestión Académica CGA	Indicador 1: experiencia mayor a 3 años de los directores del programa en el ámbito de la gestión universitaria.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: inserción de los directores a redes académicas nacionales e internacionales.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Estructura de la Gestión Académica EGA	Indicador 1: nivel de formación universitaria.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: suficiencia en la cualificación académica de los recursos humanos adscritos a los directores.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Procesos de la	Indicador 1: existencia de procesos académicos escritos.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						

Gestión Académica PGA		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: sistematización de lecciones aprendidas por escrito en el ámbito de la gestión.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
Resultados de la Gestión Académica RGA	Indicador 1: grado de satisfacción de los estudiantes en la aplicación de las directivas académicas.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						
	Indicador 2: grado de satisfacción de los docentes con la aplicación de las directivas académicas.	Adecuación: el indicador se comprende con facilidad (claro, preciso, no ambiguo)						
		Pertinencia: el indicador contribuye a recoger información relevante para medir la dimensión						

Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CGA 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador CGA 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	

Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EGA 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador EGA 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PGA 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador PGA 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	

Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RGA 1:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	
Observaciones y recomendaciones en relación al indicador RGA 2:	
Motivos por los que se considera no adecuado	
Motivos por los que se considera no pertinente	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	

Identificación del experto

Nombre y apellidos			
Filiación (ocupación, y lugar de trabajo):			
Máximo grado académico alcanzado	Especialización	Maestría	Doctorado
Experiencia en evaluación de programas de posgrado	No tiene experiencia	Experiencia nacional	Experiencia nacional e internacional
Experiencia en gestión de programas de posgrado	No tiene experiencia	Tiene experiencia	
Fecha de la validación (día, mes y año):			

Muchas gracias por su valiosa contribución a la validación de estos indicadores.

9.3 Anexo 3.- Entrevistas a Informantes Calificados

Introducción

El presente estudio está abocado a proponer un instrumento de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional (MEN). Tiene como objetivo general: Diseñar un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN). A su vez se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Definir las dimensiones para el modelo de autoevaluación que contribuya con la mejora de la MEN.
- b) Proponer un conjunto de variables para la evaluación de las dimensiones.
- c) Definir los indicadores para cada variable
- d) Determinar cuáles son las fuentes de informaciones relevantes para evaluar la calidad del programa.

Para ello se toma como referente conceptual los aportes de Abreu (2014), quien presenta una modalidad de evaluación sintetizada en el siguiente gráfico:

Dimensión/categoría	Contexto	Estructura	Procesos	Resultados
Formativa				
Investigativa y de innovación				
De vinculación con la sociedad				
Gestión académica				

Fuente Abreu (2014)

En él se identifican cuatro dimensiones, que se comentan sucintamente a continuación:

Dimensión formativa: contempla el conjunto de acciones y actividades educativas, desde la planeación, desarrollo y la evaluación de los aprendizajes.

Dimensión Investigativa: si bien Abreu contempla como Dimensión Investigativa y de innovación, en el proceso de construcción que se va generando en el presente trabajo, se entiende que el aspecto de innovación no está presente en el CALEN en los términos señalados por la literatura. Por ende, solo se contempla a los efectos del presente estudio el aspecto de investigación para esta dimensión asociado al trabajo final de maestría. En concreto se indaga acerca de las acciones y actividades dirigidas a la generación de nuevo conocimiento.

Dimensión de vinculación con la sociedad: aborda las acciones y actividades que le dan relevancia al programa y que lo insertan como interacción con el entorno social y actores relevantes. Se entiende como sinónimo de extensión.

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

A su vez estas cuatro dimensiones se complementan con los cuatro aspectos del modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1987); contexto, estructura, procesos y resultados, con

relación a ellos se puede afirmar siguiendo a Bausela (2003), que tienen los siguientes propósitos:

Contexto: trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo.

Insumos: pretende es dar respuesta a la pregunta ¿podemos hacerlo?, ¿son suficientes para alcanzar los objetivos del programa?

Procesos: implica la verificación sistemática del cumplimiento del plan en el cual se enmarca el programa

Resultados: consiste en valorar los logros del programa.

A su vez el presente trabajo toma el siguiente **concepto de indicador**: Los indicadores son medidas o apreciaciones de fenómenos, eventos, situaciones, condiciones; también son variables, pero de menor nivel de abstracción o generalidad, medibles, tangibles u observables. Son algo manifiesto, registrable, que brinda información sobre algo que no es manifiesto ni directamente registrable, por eso se dice que especifican las variables, son “marcadores” de cambio en ellas (Niremberg, p. 176, 2013).

A partir del relevamiento de la literatura y del marco contextual de la maestría se formularon una serie de indicadores provisionales que fueron sometidos al juicio de 5 expertos, a través de una escala tipo Likert de 1 a 6, siendo: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = en desacuerdo más que en acuerdo, 4 = de acuerdo más que en desacuerdo, 5 = de acuerdo y 6 = muy de acuerdo, para determinar el grado de adecuación y de pertinencia para medir la variable propuesta. A su vez se solicitó que en el caso de aquellos que tuvieran un puntuación igual o menor a 3, se realizarán aportes para su modificación. Habiendo sido analizados y procesados los mismos, surge la formulación de indicadores que se presentan más abajo.

En mérito a lo que antecede en virtud de su conocimiento en la MEN, se le solicita que exprese su respuesta a las siguientes preguntas:

Pregunta 1). ¿Entiende que es necesario evaluar la calidad del programa? En caso afirmativo, ¿por qué?

Pregunta 2). ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la formulación de los indicadores (propuestos a continuación) para medir las correspondientes variables? ¿En caso de no estar en desacuerdo cuál sería su sugerencia?

Dimensión Formación		¿Acorde a la redacción propuesta usted está de acuerdo, desacuerdo o tiene sugerencias?		
Variables	Indicadores propuestos	Acuerdo	Desacuerdo	Sugerencias
Contexto formativo	Indicador CF 1: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN.			
	Indicador CF 2: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.			
Insumos para la formación	Indicador IF 1: porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado.			
	Indicador IF 2: porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios).			
Procesos formativos	Indicador PF 1: porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.			
	Indicador PF 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos.			
Resultados de la formación	Indicador RF 1: porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.			
	Indicador RF 2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.			

Dimensión Investigativa		¿Acorde a la redacción propuesta usted está de acuerdo, desacuerdo o tiene sugerencias?		
Variables	Indicadores propuestos	Acuerdo	Desacuerdo	Sugerencias
Contexto de investigación	Indicador CII 1: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.			
	Indicador CII 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.			
Insumos de investigación	Indicador III 1: porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN.			

	Indicador III 2: porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.			
Procesos de investigación	Indicador PII 1: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.			
	Indicador PII 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.			
Resultados de la investigación	Indicador RII 1: promedio anual de tesis aprobadas.			
	Indicador RII 2: número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.			

Dimensión Vinculación con la Sociedad		¿Acorde a la redacción propuesta usted está de acuerdo, desacuerdo o tiene sugerencias?		
Variables	Indicadores propuestos	Acuerdo	Desacuerdo	Sugerencias
Contexto de vinculación con la Sociedad	Indicador CVS 1: número de convenios firmados que generen actividades de extensión.			
	Indicador CVS 2: número de actividades de extensión que logran su objetivo de generar un impacto positivo en algún sector de la sociedad.			
Insumos para la vinculación con la Sociedad	Indicador IVS 1: número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad.			
	Indicador IVS 2: promedio de actores sociales involucrados en actividades de extensión realizadas cada año.			
Procesos de vinculación con la Sociedad formativos	Indicador PVS 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.			
	Indicador PVS 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.			
Resultados de la vinculación con la Sociedad	Indicador RVS 1: número de actividades de extensión ejecutadas en un año			
	Indicador RVS 2: porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.			

Dimensión Gestión Académica		¿Acorde a la redacción propuesta usted está de acuerdo, desacuerdo o tiene sugerencias?		
Variables	Indicadores propuestos	Acuerdo	Desacuerdo	Sugerencias
Contexto de la Gestión Académica	Indicador CGA 1: número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN.			
	Indicador CGA 2: número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.			
Insumos para la de la Gestión Académica	Indicador IGA 1: nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.			
	Indicador IGA 2: nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.			
Procesos de la Gestión Académica	Indicador PGA 1: grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.			
	Indicador PGA 2: Existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.			
Resultados de la Gestión Académica	Indicador RGA 1: cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas			
	Indicador RGA 2: cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.			

3.- ¿En base a su conocimiento sobre la MEN, se le solicita que indique a continuación a qué fuentes se puede recurrir para obtener información sobre estos indicadores?

Dimensión Formación					
Variables	Indicadores propuestos	Opinión de docentes	Opinión de estudiantes	Fuente documental	Otros
Contexto formativo	Indicador CF 1: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN.				
	Indicador CF 2: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.				
Insumos para la formación	Indicador IF 1: porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado.				

	Indicador IF 2: porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios).				
Procesos formativos	Indicador PF 1: porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.				
	Indicador PF 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos.				
Resultados de la formación	Indicador RF 1: porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.				
	Indicador RF 2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.				

Dimensión Investigativa					
Variables	Indicadores propuestos	Opinión de docentes	Opinión de estudiantes	Fuente documental	Otros
Contexto de investigación	Indicador CII 1: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.				
	Indicador CII 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.				
Insumos de investigación	Indicador III 1: porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN.				
	Indicador III 2: porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.				
Procesos de investigación	Indicador PII 1: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.				
	Indicador PII 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.				
Resultados de la investigación	Indicador RII 1: promedio anual de tesis aprobadas.				
	Indicador RII 2: número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.				

Dimensión Vinculación con la Sociedad					
Variables	Indicadores propuestos	Opinión de docentes	Opinión de estudiantes	Fuente documental	Otros

Contexto de vinculación con la Sociedad	Indicador CVS 1: número de convenios firmados que generen actividades de extensión.				
	Indicador CVS 2: número de actividades de extensión que logran su objetivo de generar un impacto positivo en algún sector de la sociedad.				
Insumos para la vinculación con la Sociedad	Indicador IVS 1: número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad.				
	Indicador IVS 2: promedio de actores sociales involucrados en actividades de extensión realizadas cada año.				
Procesos de vinculación con la Sociedad formativos	Indicador PVS 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.				
	Indicador PVS 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.				
Resultados de la vinculación con la Sociedad	Indicador RVS 1: número de actividades de extensión ejecutadas en un año				
	Indicador RVS 2: porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.				

Dimensión Gestión Académica					
Variables	Indicadores propuestos	Opinión de docentes	Opinión de estudiantes	Fuente documental	Otros
Contexto de la Gestión Académica	Indicador CGA 1: número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN.				
	Indicador CGA 2: número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.				
Insumos para la de la Gestión Académica	Indicador IGA 1: nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.				
	Indicador IGA 2: nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.				
Procesos de la Gestión Académica	Indicador PGA 1: grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.				

	Indicador PGA 2: Existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.				
Resultados de la Gestión Académica	Indicador RGA 1: cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas				
	Indicador RGA 2: cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.				

Pregunta 4). ¿Considera usted que para recolectar los datos señalados anteriormente, son más adecuadas las técnicas cualitativas (entrevistas, observaciones), cuantitativas (encuestas, censos, etc.) o mixtas?

Pregunta 5). ¿ En caso de que la MEN sea objeto de una autoevaluación, estaría dispuesto a participar en el equipo de evaluación?

Pregunta 6). ¿Desea realizar algún comentario final?

Muchas gracias por su participación en esta investigación.

Aspectos éticos:

Las entrevistas serán codificadas para mantener en reserva la identidad del entrevistado

Se solicitará autorización para la grabación de esta.

Se utilizará la plataforma zoom para su realización.

Se recabará el consentimiento informado

9.4 Anexo 4.- Guion para entrevistas a miembros de la comunidad académica de la MEN

Introducción

El presente estudio está abocado a proponer un instrumento de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional (MEN). Tiene como objetivo general: Diseñar un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN). A su vez se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Definir las dimensiones para el modelo de autoevaluación que contribuya con la mejora de la MEN.
- b) Proponer un conjunto de variables para la evaluación de las dimensiones.
- c) Definir los indicadores para cada variable
- d) Determinar cuáles son las fuentes de informaciones relevantes para evaluar la calidad del programa.

Para ello se toma como referente conceptual los aportes de Abreu (2014), quien presenta una modalidad de evaluación sintetizada en el siguiente gráfico:

Dimensión/categoría	Contexto	Estructura	Procesos	Resultados
Formativa				
Investigativa y de innovación				
De vinculación con la sociedad				
Gestión académica				

Fuente Abreu (2014)

En él se identifican cuatro dimensiones, que se comentan sucintamente a continuación:

Dimensión formativa: contempla el conjunto de acciones y actividades educativas, desde la planeación, desarrollo y la evaluación de los aprendizajes.

Dimensión Investigativa: si bien Abreu contempla como Dimensión Investigativa y de innovación, en el proceso de construcción que se va generando en el presente trabajo, se entiende que el aspecto de innovación no está presente en el CALEN en los términos señalados por la literatura. Por ende, solo se contempla a los efectos del presente estudio el aspecto de investigación para esta dimensión asociado al trabajo final de maestría. En concreto se indaga acerca de las acciones y actividades dirigidas a la generación de nuevo conocimiento.

Dimensión de vinculación con la sociedad: aborda las acciones y actividades que le dan relevancia al programa y que lo insertan como interacción con el entorno social y actores relevantes. Se entiende como sinónimo de extensión.

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

A su vez estas cuatro dimensiones se complementan con los cuatro aspectos del modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1987); contexto, estructura, procesos y resultados, con relación a ellos se puede afirmar siguiendo a Bausela (2003), que tienen los siguientes propósitos:

Contexto: trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo.

Insumos: pretende dar respuesta a la pregunta ¿podemos hacerlo?, ¿son suficientes para alcanzar los objetivos del programa?

Procesos: implica la verificación sistemática del cumplimiento del plan en el cual se enmarca el programa

Resultados: consiste en valorar los logros del programa.

De la combinación de estos ámbitos y de las dimensiones surgen las siguientes variables:

Dimensión	Variables			
Formativa	Contexto formativo	Insumos para la formación	Procesos formativos	Resultados de la formación
Investigativa	Contexto de la investigación	Insumos para la investigación	Procesos de la investigación	Resultados de la investigación
Vinculación con la Sociedad	Contexto de la Vinculación con la Sociedad	Insumos para la Vinculación con la Sociedad	Procesos de Vinculación con la Sociedad	Resultados de la Vinculación con la Sociedad
Gestión Académica	Contexto de la Gestión Académica	Insumos de la Gestión Académica	Procesos de la Gestión Académica	Resultados de la Gestión Académica

A su vez el presente trabajo toma el siguiente **concepto de indicador**: Los indicadores son medidas o apreciaciones de fenómenos, eventos, situaciones, condiciones; también son variables, pero de menor nivel de abstracción o generalidad, medibles, tangibles u observables. Son algo manifiesto, registrable, que brinda información sobre algo que no es manifiesto ni directamente registrable, por eso se dice que especifican las variables, son “marcadores” de cambio en ellas (Niremberg, p. 176, 2013).

A partir del relevamiento de la literatura y del marco contextual de la maestría se formularon una serie de indicadores provisionales que fueron sometidos al juicio de 5 expertos, a través de una escala tipo Likert de 1 a 6, siendo: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = en desacuerdo más que en acuerdo, 4 = de acuerdo más que en desacuerdo, 5 = de acuerdo y 6 = muy de acuerdo, para determinar el grado de adecuación y de pertinencia para medir la variable propuesta. A su vez se solicitó que en el caso de aquellos que tuvieran un puntuación igual o menor a 3, se realizarán aportes para su modificación.

Posteriormente se consultó a informantes calificados acerca su acuerdo o desacuerdo sobre la reformulación de los indicadores, así como las sugerencias que hubiere. También se indagó sobre las fuentes de información que serían más adecuadas para aportar información de cada indicador. Asimismo, se preguntó sobre la disposición a participar en el comité de evaluación.

Habiendo sido analizados y procesados los mismos, surge la formulación de indicadores que se presentan más abajo.

Dimensión	Ámbitos			
	Contexto	Insumos	Procesos	Resultados
Formativa	Variable: Contexto formativo	Variable: Insumos para la formación	Variable: Procesos formativos	Variable: Resultados de la formación
	Indicador CF 1: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad profesional fuera del CALEN.	Indicador IF 1: porcentaje de docentes que poseen titulaciones universitarias, indicando el mayor nivel alcanzado.	Indicador PF 1: porcentaje de evaluaciones positivas de la actuación general de los docentes por parte de los estudiantes.	Indicador RF 1: porcentaje de aprobación por asignatura en cada cohorte.
	Indicador CF 2: porcentaje de docentes cuya actividad principal es la actividad académica.	Indicador IF 2: porcentaje de docentes que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel universitario (Universidades o Institutos Universitarios).	Indicador PF 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes de cada curso, sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el dictado y evaluación de sus respectivos cursos	Indicador RF 2: porcentaje de deserción de estudiantes de la carrera en cada cohorte.
Investigativa	Variable: Contexto de la investigación	Variable: Insumos para la investigación	Variable: Procesos de la investigación	Variable: Resultados de la investigación
	Indicador CII 1: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación teórica.	Indicador III 1: porcentaje de docentes que tienen trabajos publicados sobre el tema de la materia que dictan en la MEN.	Indicador PII 1: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el proceso de tutorías para la realización del trabajo final de maestría.	Indicador RII 1: promedio anual de tesis aprobadas.
	Indicador CII 2: número de proyectos de trabajos finales de maestría con mayor perfil de investigación aplicada.	Indicador III 2: porcentaje de docentes que han participado en proyectos de investigación.	Indicador PII 2: grado de pertinencia entre en trabajo final de maestría con el perfil de la maestría.	Indicador RII 2: número de egresados que hayan aplicado en su trabajo profesional los resultados de su trabajo final de maestría.
Vinculación con la Sociedad	Variable: Contexto de la Vinculación con la Sociedad	Variable: Insumos para la Vinculación con la Sociedad	Variable: Procesos de Vinculación con la Sociedad	Variable: Resultados de la Vinculación con la Sociedad
	Indicador CVS 1: número de convenios firmados que generen actividades de extensión.	Indicador IVS 1: número de personas vinculadas a la MEN (docentes, estudiantes, egresados o staff) que han participado en actividades con impacto positivo en algún sector de la sociedad.	Indicador PVS 1: existencia de procedimientos para la realización de llamados a proyectos de extensión en el marco de la MEN.	Indicador RVS 1: número de actividades de extensión ejecutadas en un año
	Indicador CVS 2: número de actividades de extensión que logran su objetivo de generar un impacto positivo en algún sector de la sociedad.	Indicador IVS 2: promedio de actores sociales involucrados en actividades de extensión realizadas cada año.	Indicador PVS 2: cantidad de evaluaciones positivas de los estudiantes sobre los aprendizajes obtenidos con relación a las actividades de extensión en el marco de la maestría.	Indicador RVS 2: porcentaje de evaluaciones positivas de los actores sociales sobre las actividades de extensión en el marco de la maestría en los que han participado.

Gestión Académica	Variable: Contexto de la Gestión Académica	Variable: Insumos de la Gestión Académica	Variable: Procesos de la Gestión Académica	Variable: Resultados de la Gestión Académica
	Indicador CGA 1: número de miembros del equipo de gestión académica de la MEN que tenían experiencia previa en el área de la gestión universitaria antes de ocupar los cargos que desempeñan en el CALEN.	Indicador IGA 1: nivel de titulación universitaria del Director de la MEN.	Indicador PGA 1: grado de conocimiento sobre los procedimientos académicos escritos, por parte de los docentes y estudiantes de la maestría.	Indicador RGA 1: cantidad de evaluaciones favorables de los estudiantes sobre la aplicación de las directivas académicas
	Indicador CGA 2: número de redes académicas en las cuales participa el director del programa de maestría.	Indicador IGA 2: nivel de titulación universitaria del equipo de gestión académica de la MEN.	Indicador PGA 2: Existencia de una normativa que exija revisar los procedimientos de gestión académica cada cierto período, para actualizarlos, en el marco de una política de calidad y mejora continua.	Indicador RGA 2: cantidad de evaluaciones favorables de los docentes en la aplicación de las directivas académicas.

Fuente elaboración propia en base al modelo de Abreu (2014)

En mérito a lo que antecede y en virtud de su conocimiento en la MEN, se le solicita que exprese su respuesta a las siguientes preguntas:

1.- ¿Considera que es necesario que la MEN sea autoevaluada? ¿En caso afirmativo por qué?

2.- ¿Estaría dispuesto a participar como miembro en el comité de autoevaluación, colaborando en la recolección de datos y su procesamiento?

3.- ¿Estaría dispuesto a ser consultado en el marco del proceso de autoevaluación?

4.- ¿Considera adecuadas las dimensiones y sus variables para medir la calidad de los principales aspectos de la MEN? ¿Por qué?

5.- ¿Desde su perspectiva como egresado y docente de la MEN, tiene alguna discrepancia con la matriz de autoevaluación propuesta? ¿En caso afirmativo con qué aspecto (dimensión, variable o indicador) y por qué?

6.- Entiende que sería positivo sociabilizar los resultados? En caso afirmativo, ¿Qué beneficio entiende que aportaría sociabilizarlos?

7.- Algo más que desee aportar?

Muchas gracias por su participación en esta investigación.

Aspectos éticos:

Las entrevistas serán codificadas para mantener en reserva la identidad del entrevistado

Se solicitará autorización para la grabación de esta.

Se utilizará la plataforma zoom para su realización.

Se recabará el consentimiento informado

9.5 Anexo 5.- Modelo de consentimiento informado

Contexto de la investigación: en el marco del Proyecto de Investigación “Propuesta de un modelo de autoevaluación de la calidad en programas de posgrados en el subsistema público policial y militar: el caso de la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN) en el período 2013-2020”, se le solicita su participación (como experto, infórmate calificado o entrevistado).

Objetivo de la Investigación: el objetivo general consiste en diseñar un modelo de autoevaluación para la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN).

Metodología: para el abordaje del proyecto se utilizarán tres técnicas de recogida de datos, en una lógica de cascada. En base a la revisión bibliográfica y del marco contextual de la MEN del CALEN, se formularon de manera provisional una serie de indicadores que serán sometidos al Juicio de cinco Expertos. Posteriormente y luego del análisis se reformularán en virtud de los aportes. Con esa nueva versión se realizarán entrevistas semiestructuradas a informantes calificados para determinar la viabilidad de su medición en la Maestría en Estrategia Nacional. Con esa información se realizarán entrevistas a egresados de la MEN que además reúnan la calidad de docentes del programa, para determinar el grado de acuerdo con los indicadores y el dispositivo propuesto.

Confidencialidad: la identidad de los participantes será preservada y su participación es totalmente voluntaria y se garantiza que su nombre no será identificado. La información obtenida mediante grabación será administrada con absoluta reserva. Sólo tendrá acceso a ella el investigador responsable. La información recogida será utilizada únicamente con fines de investigación en el marco del proyecto antes mencionado y en el marco de la Tesis de Maestría en la Universidad Católica del responsable de esta instancia.

Acceso a los resultados: el participante podrá consultar los resultados finales del proyecto, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime conveniente, en torno a la información proporcionada.

Contacto: si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de este proyecto, por favor contáctese con el responsable de esta instancia de investigación, Santiago Núñez Castro, a la siguiente dirección de correo electrónico sannuz@hotmail.com

Consentimiento: he sido invitado a participar en la instancia de Entrevistas a realizar en el marco del proyecto de Investigación “Propuesta de un dispositivo de autoevaluación de la calidad en programas de posgrados en el subsistema público policial y militar: el caso de la Maestría en Estrategia Nacional del Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN) en el período 2013-2020”. He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. He recibido también información sobre la confidencialidad de mi participación. Consiento voluntariamente participar en esta instancia,

entendiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y autorizo el uso de la información para los propósitos de la investigación mencionados.

Nombre del Entrevistado/a:

Firma:

CI:

Tel. / Cel.:

Email:

Fecha de la consulta: