

Evaluación del impacto del posgrado de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Matanzas

Oxana Rodríguez Reyes¹

Resumen: La evaluación de impacto de los cursos de posgrado ofertados por los Centros de Educación Superior es una necesidad actual para medir y valorar su pertinencia y calidad. En este artículo se expone una metodología para evaluar el impacto de los cursos de posgrado de las Facultades de Ciencias Pedagógicas. La metodología consta de seis pasos: organización del proceso de evaluación; ejecución y recopilación de la información; elaboración del informe final y las conclusiones de la evaluación; socialización y divulgación de los resultados obtenidos y proyección perspectiva. Se determinaron las dimensiones desempeño profesional pedagógico e impacto en las instituciones educativas con sus respectivos indicadores. Para la validación teórica de la metodología, se utilizó el método Delphi. En la aplicación de la metodología se empleó la investigación cualitativa. Los instrumentos de investigación por emplear giraron en torno a tres tipos de fuentes de información diferentes: oral, visual y documental. Los datos obtenidos reflejan los cambios cualitativos en el desempeño profesional de los egresados, el crecimiento de las instituciones educativas y las principales debilidades de la proyección de los cursos de posgrado y su generalización en las instituciones educativas.

Palabras clave: metodología, evaluación, cursos de formación, desempeño profesional pedagógico, impacto en las instituciones educativas.

¹ Licenciada en Educación Primaria. Máster en Género, Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Agraria de La Habana. Investigadora de Evaluación Educativa y Acreditación de la Educación Superior. Correo: oxana@unah.edu.cu

Evaluation of the impact of the postgraduate program of Degree in Primary Education of the University of Matanzas

Oxana Rodríguez Reyes¹

Abstract: The evaluation of impact of the postgraduate courses offered by Higher Education Centers is a current need to measure and assess their relevance and quality. This article presents a methodology to evaluate the impact of the postgraduate courses of the Faculties of Pedagogical Sciences. The methodology consists of six steps: organization of the evaluation process, implementation and compilation of information, preparation of the final report and conclusions of the evaluation, socialization and sharing of results obtained and perspective projection. The dimensions professional pedagogical performance and impact in educational institutions were determined with their respective indicators. For the theoretical validity of the methodology the Delphi method was used. In regard to the methodology, qualitative research was used. The research instruments to be used revolved around three types of different sources of information: oral, visual and documentary. The data obtained reflects the qualitative changes in the professional performance of graduates, the growth of educational institutions and the main weaknesses in the projection of postgraduate courses and its generalization in educational institutions.

Keywords: methodology, evaluation, training courses, teaching professional performance, impact on educational institutions.

¹ Licenciada en Educación Primaria. Máster en Género, Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Agraria de La Habana. Investigadora de Evaluación Educativa y Acreditación de la Educación Superior. Correo: oxana@unah.edu.cu

Introducción

La Educación Superior enfrenta hoy problemas sociales y educativos nuevos, relacionados con fenómenos complejos como la globalización, la masificación de la educación superior, la internacionalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas problemáticas exigen mayores niveles de calidad de cada uno de sus procesos sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión.

La educación superior, para responder a necesidades de un país y someterse a exigencias de calidad en el mundo, requiere unos estándares o lineamientos de calidad que garanticen a los aspirantes un servicio apropiado, coherente y de excelencia académica, acordes a la época y al desarrollo de las disciplinas (Valverde, 2015, p. 43).

Esta situación ha propiciado de manera creciente una mayor preocupación por mejorar y asegurar la calidad de la educación superior. Para dar respuesta a esta demanda, surgen los procesos de evaluación y acreditación, que se han convertido en herramientas de la gestión y la garantía de la calidad de las Instituciones de Educación Superior y sus programas académicos.

La acreditación es uno de los procedimientos de aseguramiento de la calidad de la educación superior más extendido en el mundo. Su objetivo es dar fe pública de cumplimiento con los

estándares establecidos, tanto para las instituciones como para sus programas académicos. Sin embargo, para ello es necesario tomar en cuenta el contexto y las necesidades particulares de la educación superior en cada país (González, 2005, p. 12).

Evaluar las Instituciones de Educación Superior es una prioridad para el Ministerio de Educación Superior (MES) cubano, por ser una vía de perfeccionamiento continuo, mejora y elevación de los niveles de calidad de sus servicios. Para la evaluación de la calidad se ha establecido la evaluación institucional, proceso que se ha ido perfeccionando en correspondencia con el desarrollo alcanzado por la educación superior y su adecuación al contexto internacional.

Asegurar la calidad, mejorarla, evaluarla y finalmente acreditarla con visibilidad nacional e internacional a partir de estándares internacionales contextualizados en correspondencia con las exigencias del proyecto social cubano ha sido el verdadero hilo conductor del trabajo desarrollado en estos años por toda la comunidad universitaria del país (Machado y Cruz, 2014, p. 43).

El grado de desarrollo alcanzado en la evaluación institucional y los métodos y procedimientos empleados para promover la actividad de control hacia el interior de las universidades han favorecido un modelo cubano propio de evaluación. Este modelo toma

las mejores experiencias acumuladas durante años para enfrentar los retos planteados por la sociedad. La evaluación institucional cumple con los principios generales de pertinencia social, igualdad de oportunidades, masividad con calidad y gestión en redes de los procesos académicos, sin los cuales no se puede lograr la cultura de la calidad en las Instituciones de Educación Superior.

La evaluación institucional es un proceso dirigido a identificar, predecir, valorar e informar la correspondencia de los objetivos en el entorno social concreto, con el propósito de analizar el proceso y los resultados alcanzados por los participantes y propiciar la necesaria retroalimentación y las posteriores decisiones que incluye una información detallada sobre el sistema de monitoreo y control, a fin de asegurar su cumplimiento y las medidas que deben ser consideradas en la institución educativa (García 2011, p. 3).

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior forma parte del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (Supra). Tiene como objetivo fundamental promover la mejora de la gestión en las instituciones de Educación Superior de la República de Cuba.

Entre los objetivos específicos que posee el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Instituciones

(SEA-I) se encuentran: proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de la educación universitaria; crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria y su entorno; detectar fortalezas y debilidades; diseñar planes de mejora de la calidad.

Para ello cuenta con la evaluación de seis variables (MES, 2014, p. 14)

- Variable 1: contexto institucional.
- Variable 2: gestión de los recursos humanos.
- Variable 3: formación del profesional.
- Variable 4: interacción social.
- Variable 5: infraestructura y gestión de los recursos.
- Variable 6: impacto social y pertinencia.

Dentro de los aspectos que evalúa la variable 6 está el impacto del posgrado y la superación profesional en el desempeño del egresado y en su entidad laboral. A fin de alcanzar mayores niveles de calidad en el posgrado, el proyecto de investigación Perfeccionamiento del proceso de evaluación institucional mediante el impacto del posgrado y el seguimiento al egresado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, desarrolló una metodología de evaluación de impacto del posgrado.

En el presente trabajo se ofrecen los resultados obtenidos con la aplicación de la metodología en la evaluación del impacto de los cursos de posgrado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

Desarrollo

La educación de posgrado es un proceso formativo continuo y permanente que facilita a los profesionales complementar su formación, el desarrollo de competencias y capacidades para la investigación, integrarse a grupos académicos, científicos, resolver problemas desde la ciencia de manera creativa e innovadora y contribuir al desarrollo económico y social.

El posgrado es la 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 que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional (Cruz, 2014, p. 2).

El desarrollo creciente del conocimiento está demandando un significativo incremento de nuevos cursos de posgrados que estén diseñados para dar a conocer las nuevas modificaciones del conocimiento, que desarrollen en el profesional la capacidad de asimilar nueva información, de

generar innovación y de actualizarse continuamente a lo largo de toda su carrera.

«Esto explica su acelerado crecimiento, el interés creciente por su estudio y la necesidad de encontrar vías para su mejor utilización» (Morles, 2005, p. 37). Al respecto, Mariana Sánchez Saldaña, en su artículo Modelo integral de evaluación del posgrado nacional, señala lo siguiente: «Mejorar la calidad de las ofertas de posgrados en contextos altamente competitivos, signados por el cambio en las dinámicas educativas nacionales e internacionales, es actualmente uno de los mayores retos de la Instituciones de Educación Superior» (Sánchez, 2007, p. 3).

Esto lleva a la revisión del sistema de superación y formación posgraduada en las universidades, pero, más importante aún, a evaluar su impacto, con el fin de valorar la pertinencia de la formación, medir su calidad y contribuir a su mejora.

La evaluación de impacto es un proceso de rendición de cuentas a la sociedad y una herramienta importante de transformación, mejora y perfeccionamiento del programa evaluado y de los instrumentos de evaluación. Facilita durante el proceso de evaluación la obtención de otros objetos evaluables.

Se realiza considerando el efecto múltiple del objeto evaluable de la manera más abarcadora posible. Permite

la toma de conciencia de la utilidad, del perjuicio o inutilidad que el objeto evaluable pueda generar, parcial o totalmente, como resultado de su aplicación.

Con respecto a otros tipos de evaluación, el término ‘evaluación de impacto’ es reciente. Se trató por primera vez a finales de la década de los años sesenta, en los países desarrollados, por los investigadores que estudiaban el medio ambiente, como un proceso de análisis y prevención de impactos ambientales, ante la presión de grupos ambientalistas y de la población en general. Estos estudios se extendieron al ámbito de la ciencia, la formación y superación de los recursos humanos y a lo social. Con relación a la evaluación de impacto, existe una multiplicidad de criterios:

Bajo la denominación de evaluación de impacto, se entiende el proceso de evaluación orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión, según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, característica principal de la evaluación de impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado (Abdala, 2004, pp. 28-29).

Este autor considera que la evaluación de impacto debe realizar una comparación entre la planeación con el resultado de la ejecución tanto en cantidad como en calidad. Otros autores

consideran, en cambio, que la evaluación de impacto está encaminada a medir los efectos que provoca la aplicación de un programa sobre un resultado.

La evaluación de impacto tiene como propósitos determinar si un programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica, así como obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa (Aedo, 2005, p.7).

Las evaluaciones de impacto son un tipo particular de evaluación que intenta responder a preguntas sobre causa y efecto. A diferencia de las evaluaciones generales, que pueden responder a muchos tipos de preguntas, las evaluaciones de impacto se preocupan por saber cuál es el impacto (o efecto causal) de un programa sobre un resultado de interés. Solo interesa el impacto del programa: el efecto directo que tiene en los resultados. Una evaluación de impacto analiza los cambios en el resultado directamente atribuibles al programa (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings, Vermeersch, 2011, p. 7).

La evaluación de impacto es un proceso extenso, profundo, integral y global, donde se utilizan técnicas de evaluación cualitativa y cuantitativa. Mide los resultados múltiples y globales previstos o no, positivos y negativos de la ejecución del objeto evaluable sobre los implicados y en el ámbito de

toda la sociedad. Permite comparar la planeación con el efecto de la ejecución y la calidad alcanzada con la deseada.

La evaluación de impacto permite conocer de forma integral todos los efectos de un programa sobre las personas involucradas en las instituciones y en la sociedad, así como las experiencias que formaron parte de la ejecución del programa, y medir la relación que existe entre el costo y el beneficio alcanzado, la efectividad del programa tanto prevista como no prevista.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, se puede resumir que la evaluación de impacto se caracteriza por ser integral, global, generalizadora; medir los efectos deseados tanto en los beneficiarios como en la sociedad; utilizar diferentes formas de evaluación tanto cualitativa como cuantitativa; posibilitar la profundización de las transformaciones ocurridas, tanto las esperadas como las no esperadas, positivas como negativas, y evaluar el contexto, la entrada, el proceso y el producto.

Es un proceso en el cual se evidencian cambios significativos y duraderos, que favorecen los juicios de valor acerca de los efectos positivos o negativos, previstos o imprevistos de los programas de estudio. Su impacto se manifiesta en los modos de actuación de las personas y organizaciones beneficiadas, lo que transforma el alcance y la interpretación

de la información en una herramienta útil para la toma de decisiones.

Una vez realizado el estudio teórico, se define como evaluación de impacto de los cursos de posgrado al proceso integral dirigido a obtener, identificar, valorar e informar cualquier cambio cuantitativo o cualitativo como resultado de la aplicación del proceso de superación, cuyos efectos se manifiestan en beneficio de los modos de actuación de las personas, instituciones, organizaciones y sociedad, lo que transforma su alcance en una herramienta útil para la toma de decisiones en constante retroalimentación.

Diseñar una investigación para evaluar el impacto de la educación de posgrado en los profesionales de la educación da respuesta a la necesidad de conocer qué cambios han experimentado las instituciones educativas que cuentan con altas concentraciones de graduados en estos programas, así como valorar su desempeño profesional pedagógico. Una mirada sin dudas que en los últimos años ha tomado notoriedad internacional, y que juzga no solo la transformación profesional alcanzada por los docentes y su efecto en el desarrollo de los procesos que dirigen, sino también una revisión de sus fortalezas y debilidades, de sus carencias y potencialidades, de los criterios y visiones que de ellos posee la sociedad, para profundizar y resolver por la vía investigativa aquellas cuestiones

que aún impiden un correcto avance con calidad.

Metodología para la evaluación de impacto de los cursos de posgrados

Para la evaluación del impacto de los cursos de posgrados de las Facultades de Ciencias Pedagógicas se elaboró una metodología, teniendo en cuenta el análisis de la revisión teórica de diferentes posiciones frente a este tipo de resultado científico, para finalmente definir la visión que se asume. En la sistematización acerca de la metodología, como resultado científico se analizaron las posiciones de diferentes autores, que han contribuido a la profundización de los aspectos que la definen y a su contextualización. Desde lo filosófico, la metodología se define como «la teoría sobre los métodos del conocimiento científico del mundo y la transformación de este» (Rosental y Ludin, 1973, p. 317).

Barreras (2004, p.6) la define como «un conjunto de métodos procedimientos, técnicas, que, regulados por determinados requisitos, permiten ordenar nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener y descubrir nuevos conocimientos».

Otros autores declaran que «una metodología se refiere al cómo hacer algo, al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin; en ellas se tienen en cuenta los contenidos

para lograr un objetivo determinado» (Valle. A, 2007, p. 206).

Todos los autores citados anteriormente coinciden en plantear que la metodología está conformada por métodos para cumplimentar un objetivo. En las definiciones no hay consenso en los componentes de una metodología como resultado científico, lo que ha provocado que se asuman variedad de estructuras.

En la elaboración de la metodología, se asume la definición por los autores De Armas y Valle (2011, p. 48), los cuales consideran que aquella «es un proceso lógico conformado por etapas, eslabones o pasos condicionantes y dependientes, que, ordenados de manera particular y flexible, permiten el logro del objetivo propuesto».

Objetivo general

Evaluar el impacto de los cursos de posgrado en el desempeño profesional de los docentes graduados y la transformación de la realidad pedagógica de las instituciones a las que pertenecen, a partir de la obtención de información válida y confiable de las variables de contexto, entrada, proceso y producto, lo que permitirá la conformación de juicios de valor y la toma de decisiones en función de su mejora.

Objetivos de la metodología

- Valorar la calidad y la pertinencia de los cursos de posgrado en la

- superación de los docentes.
- Valorar el desempeño profesional de los egresados de los cursos de posgrado en correspondencia con los cursos recibidos.
- Evaluar el impacto en las instituciones educativas.
- Elaborar el plan de mejora en correspondencia con las necesidades que presentan los egresados de la educación de posgrados.

Principios de la metodología de evaluación de impacto de los cursos de posgrados

- La evaluación de impacto de los cursos de posgrado no constituye un fin en sí misma, sino que contribuye a la gestión para la mejora continua de la calidad de los cursos de posgrado.
- La unidad de las evaluaciones cualitativa y cuantitativa debe medir las transformaciones ocurridas tanto en los beneficiarios como en la sociedad, bien sean las esperadas, bien sean las no esperadas; bien sean las positivas, bien sean las negativas.
- La evaluación de impacto de los cursos de posgrado debe responder a Patrones de Calidad para la educación superior cubana, ajustados a sus tradiciones, nivel de desarrollo, a las características culturales y sociales propias del país, pero equiparables con los estándares internacionales.

- Exigencia ética de la mejora de la calidad de los cursos de posgrado que ha de conducir a las acciones individuales hacia la atención de los mejores resultados posibles.
- La evaluación de impacto de los cursos de posgrado requiere de procedimientos ordenados en un conjunto de pasos, que conduce a la mejora de la calidad de los cursos de posgrados.

Pasos de la metodología

1. Diseño de la evaluación

Durante el diseño se realizó el estudio de documentos rectores de programas de posgrado, y se definieron los objetivos de la evaluación. Se realizó la operacionalización de la variable y la determinación de las dimensiones y los indicadores. Se elaboraron los instrumentos que se van a aplicar para la recopilación de la información, y se elaboró el cronograma de actividades.

2. Organización del proceso de evaluación

Para la organización de la evaluación se realizó el análisis de los programas que se van a evaluar. Se seleccionó la población, la muestra y los evaluadores, para posteriormente capacitarlos. Se procedió a la coordinación con las instituciones educativas y los grupos de muestra, así como a la sensibilización de los implicados en cada centro.

3. Ejecución y recopilación de la información

En esta fase se procedió con la aplicación de los instrumentos y la tabulación de los resultados, la triangulación de los indicadores, el procesamiento de los resultados y la interpretación de estos.

4. Elaboración del informe final y las conclusiones de la evaluación

Una vez procesados los datos, se procedió con el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados y la realización de la propuesta de acciones para el plan de mejoras.

Para la realización de la evaluación de impacto del posgrado, se realizan los análisis a partir de dos dimensiones:

- Desempeño profesional pedagógico
- Impacto en las instituciones educativas

Se definió el desempeño profesional del docente egresado de los cursos de posgrados como:

conjunto de acciones que realiza el docente egresado, durante el desarrollo de su actividad pedagógica, sobre la base de la elevación de sus conocimientos, autoestima y compromiso profesional, la dirección de estrategias pedagógicas y la resolución de problemas mediante la investigación educativa, de manera que estos se reflejen en los aprendizajes y la formación integral de sus educandos.

Por su parte, se asumió como impacto en las instituciones educativas

el aporte de los egresados de los cursos de posgrados a la transformación de la realidad pedagógica de la institución educativa y de su contexto social, a partir de la aplicación de los conocimientos y del método científico, lo que se expresa en el potencial científico, en el desarrollo de actividades investigativas para la solución de los problemas de la institución, sociales y ambientales, en cambios de la dirección, en la elevación de la calidad del proceso educativo y en su prestigio en la comunidad.

Para cada dimensión, se establecieron los **indicadores** que a continuación se presentan:

Dimensión 1: Desempeño profesional pedagógico

Subdimensión 1.1: Proceso de enseñanza aprendizaje

1.1.1: Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.1.2: Ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.1.3: Vinculación de los temas del posgrado a las preparaciones de asignaturas.

1.1.4: Rendimiento académico de los educandos en la asignatura que imparte.

1.1.5: Nivel de participación de los alumnos en exámenes de premio y concursos de conocimientos.

Subdimensión 1.2: Trabajo metodológico

1.2.1: Nivel de participación en actividades metodológicas.

1.2.2: Dirección actividades docente-metodológicas en el nivel.

1.2.3: Socialización de los temas recibidos en la educación de posgrado en el trabajo metodológico de la escuela.

Subdimensión 1.3: Actividad científica

1.3.1: Participación en tareas de proyectos de investigación en diferentes instancias.

1.3.2: Nivel en que aplica resultados científicos para la solución de problemas de la práctica educativa.

1.3.3: Nivel de participación en eventos científicos.

1.3.4: Publicación de los resultados científicos.

Subdimensión 1.4: Superación

1.4.1: Nivel de participación en la educación de posgrado.

1.4.2: Nivel de coincidencia existente entre sus necesidades de superación y la educación de posgrado a los que asiste.

1.4.3: Grado de satisfacción con la superación recibida.

Dimensión 2: Impacto en las instituciones educativas

Subdimensión 2.1: Crecimiento científico

2.1.1: Cantidad de educadores que han cursado posgrados.

2.1.2: Los egresados de la educación de posgrado se vinculan a proyectos de investigación.

2.1.3: Nivel de desarrollo de investigaciones para la solución de los problemas de la institución educativa, la relación familia-escuela y en la solución de los problemas de la comunidad.

2.1.4: Generalización de las investigaciones en la práctica educativa.

2.1.5: Nivel de participación los educadores en eventos científicos.

2.1.6: Publicaciones de los resultados científicos de los educadores.

Subdimensión 2.2: Elevación de la calidad del trabajo metodológico

2.2.1: El trabajo metodológico contribuye a elevar y actualizar los conocimientos acerca de didáctica general, particular y los conocimientos de la especialidad.

2.2.2: Adecuación del trabajo metodológico a las principales dificultades de los docentes.

2.2.3: Generalización de investigaciones o experiencias educativas a través del trabajo metodológico.

2.2.4: Adecuación del contenido del trabajo metodológico a los temas recibido por los educadores en los posgrados.

Subdimensión 2.3: Satisfacción de la institución educativa con la superación de los educadores.

2.3.1: Grado de satisfacción de la dirección de la institución educativa con la superación recibida por los docentes.

2.3.2: Grado de satisfacción de la dirección de la institución educativa con la coincidencia de la superación y las necesidades de sus docentes.

2.3.3: Grado de satisfacción de los educadores con la superación recibida.

Metodología y métodos empleados

Como parte del proceso investigativo, se realizó la validación teórica de la metodología de evaluación de impacto del posgrado de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, diseñada por el proyecto de investigación

Perfeccionamiento del proceso de evaluación institucional mediante el impacto del posgrado y el seguimiento al egresado en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas. Esta se efectuó con la aplicación del método Delphi, para conocer el criterio de expertos con relación a su factibilidad.

Sobre esta base, se establecieron los criterios para la selección de los posibles expertos. Se determinaron los requisitos siguientes: que ostentaran el título académico de máster en Ciencias o el grado científico de doctor en Ciencias de determinada especialidad; las categorías docentes principales de profesor auxiliar o profesor titular; más de cinco años de experiencia profesional en la evaluación educativa o jefes de departamento, vicedecanos, decanos, vicerrectores, investigadores, y que tuvieran un nivel adecuado de conocimientos acerca del posgrado, la evaluación de impacto y la disposición para cooperar en la evaluación de la metodología.

Para la selección de los expertos, se aplicó una guía de autoevaluación que permitió obtener información sobre el coeficiente de conocimiento o de información sobre el tema y el coeficiente de argumentación, para así poder determinar el coeficiente de competitividad de experto.

La guía de autoevaluación se aplicó 20 profesionales, y por los resultados

obtenidos, se seleccionaron 15 expertos. El 100 % de los expertos eran doctores en ciencias en determinada especialidad. En relación con la categoría docente, cinco eran profesores auxiliares y diez profesores titulares. Su experiencia en la evaluación de impacto era alta. El coeficiente de conocimiento oscilaba de 0,8 a 0,9, el coeficiente de argumentación de 0,9 a 1, y el coeficiente de competitividad estuvo entre 0,85 y 0,9, lo que se valoró como una alta competitividad de los expertos seleccionados.

Con el objetivo de someter la metodología propuesta a la validación teórica de los expertos, se elaboró un cuestionario para que valorasen cuatro aspectos relacionados con la consistencia científica de la metodología en el contexto de la evaluación de impacto de los cursos de posgrado. También se le solicitaron sugerencias para mejorar la metodología. En la organización del cuestionario, se tuvo en cuenta los pasos que conforman la metodología; las acciones que conforman cada paso; la determinación de las dimensiones, y la selección de los indicadores. Para la evaluación de cada uno se pidió que dieran su valoración sobre si los consideraban como muy adecuados, bastante adecuados, adecuados, poco adecuados o nada adecuados.

Una vez recibidos los cuestionarios, que los 15 expertos valoraron, se procedió al procesamiento estadístico de los datos y al análisis de las respuestas (sugerencias,

recomendaciones) realizadas por ellos. Esto permitió apreciar el consenso de estos en relación con cada uno de los aspectos de la metodología, sometidos a sus valoraciones.

En la validación teórica, se obtuvieron los siguientes resultados: el 73,3 % de los expertos considera que la metodología es muy adecuada; el 26,7 %, bastante adecuada. El 33,3 % valoró las acciones de la metodología como muy adecuadas; el 60%, bastante adecuada, y el 6,7 %, adecuada. Con relación a las dimensiones, el 13,3% opinó que son muy adecuadas; el 40 %, bastante adecuada, y el 46,7 %, adecuada. En cuanto a los indicadores, solamente el 13,3% los consideró bastante adecuados, y el 86,7 %, adecuados.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación de este método se sintetizan a continuación.

Factibilidad de la metodología

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la metodología es factible de ser aplicada, ya que tiene en cuenta las características del contexto para el cual se ha concebido, así como las barreras de tipo subjetivo y objetivo que caracterizan la evaluación del impacto del posgrado, en correspondencia con lo cual se determinan exigencias para su instrumentación, que orientan el tratamiento a estas contradicciones. Consideran que la aplicación de esta metodología posibilitará obtener

información válida y confiable del impacto del posgrado y permitirá conocer sus fortalezas y debilidades con el fin de trabajar en su mejora.

Pertinencia de las acciones de la metodología

Los expertos consideraron que las acciones de la metodología son pertinentes, ya que contribuyen a la organización lógica y a la previsión de los recursos humanos y materiales necesarios para cada momento del desarrollo del proceso de evaluación de impacto de los cursos de posgrado.

Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen

De manera general, se calificó como adecuada la propuesta de dimensiones e indicadores. Los expertos consideraron que expresa los componentes esenciales del objeto que se va a evaluar y que pueden orientar la búsqueda de información relevante. Las principales cuestiones que recomendaron se relacionan con la cantidad de indicadores, para lo cual se determinaron categorías de definición más generalizadoras, que permitieron reducir el número de indicadores.

Los señalamientos realizados no conllevaron cambios sustanciales en la metodología y estuvieron encaminados a aspectos muy puntuales, que pueden ser vistos al referirnos a las sugerencias realizadas. Esto condujo a no tener

necesidad de realizar una segunda ronda de expertos.

Se ofrecieron un conjunto de sugerencias y un grupo de recomendaciones que permiten perfeccionar los aspectos valorados de la metodología propuesta. Los aspectos fundamentales tributados por los expertos, que reflejan la necesidad de perfeccionar esta propuesta, fueron los siguientes:

- Disminuir la cantidad de indicadores porque crea dificultad en el control de cada uno.
- Seguir revisando cómo medir los indicadores para que los instrumentos ofrezcan resultados válidos y confiables.
- Valorar la relación entre las áreas identificadas, para evaluar el impacto, los factores condicionantes de los resultados y los recursos para obtener los resultados.

Después de efectuada la validación teórica de las dimensiones e indicadores, se procede a la elaboración de los instrumentos a partir de lo planteado en la metodología de investigación cualitativa. Los instrumentos de investigación que se van a emplear giran en torno a tres tipos de fuentes de información diferentes: oral, visual y documental.

Los instrumentos utilizados para obtener información fueron las entrevistas en profundidad a egresados

de los cursos de posgrado y a los directivos de las instituciones educativas, la observación participante a clases y a actividades metodológicas y la revisión de planes de clases, libretas y planes de trabajo metodológico.

El trabajo en la etapa preparatoria para la introducción de la metodología comenzó con la presentación de esta en el Consejo de Dirección del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de Matanzas, valorando los pasos de la metodología, los indicadores por medir, los instrumentos que la conforman y el grupo de evaluadores que la implementarían. Para la aplicación de la metodología, se trabajó con una población de 21 escuelas primarias con un total de 167 egresados de los cursos de posgrado. Se seleccionó una muestra intencional de aquellos centros que contaban con mayor cantidad de egresados de los cursos de posgrados en los últimos 2 años. Se seleccionaron 8 escuelas primarias con un total de 78 egresados.

Análisis de los resultados de la aplicación de la metodología de evaluación de impacto de los cursos de posgrados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria

El trabajo de recolección de datos permitió una abundante información por cada uno de los registros controlados por tipo de fuente de información y

por instrumentos. A continuación, se describirán los resultados concretos que se obtuvieron por indicadores, subdimensiones y dimensiones y las conclusiones parciales a la que arribaron los investigadores sobre la base de ellos.

- **Dimensión 1: Desempeño profesional pedagógico**

1.1 Sub-dimensión: Proceso de enseñanza aprendizaje

Se destaca en la observación y la revisión de los planes de clases que los maestros tienen dominio de los contenidos de la didáctica de la especialidad abordados en los cursos de posgrados. Esto quedó evidenciado en el tratamiento didáctico que les daban a contenidos de la Lengua Española como la construcción de texto, el trabajo con la ortografía, la lectura y la gramática. En matemática, los maestros, al introducir un nuevo contenido, lo hacían teniendo en cuenta los pasos metodológicos correspondientes que contribuyen a una efectiva asimilación del nuevo contenido por parte de los alumnos. En Ciencias Naturales, se apreció el adecuado tratamiento didáctico al utilizar procedimientos como los experimentos, la observación de fenómenos naturales, las demostraciones en clases, la vinculación con las vivencias de los alumnos, lo que también se apreció en Historia de Cuba, al trabajar las habilidades propias de esta asignatura como valorar, relatar y ordenar cronológicamente.

Los maestros han elevado su preparación en los cursos de posgrado, lo cual se evidencia en la planificación, la ejecución y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos están formulados con claridad y en correspondencia con las habilidades que se van a desarrollar en el grado; aunque en la ejecución se pudo observar dificultades en la orientación de los objetivos. Se aprecia dominio del contenido por parte de los docentes, se desarrollan adecuadamente los métodos de enseñanza, aunque los más utilizados son los métodos tradicionales de enseñanza y, con menos frecuencia, los métodos desarrolladores. Las actividades que se realizan en clases no se planifican teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo. Continúa predominando el primer nivel de desempeño cognitivo, en menor medida el segundo nivel y casi nunca el tercer nivel. No se aprecia que el diagnóstico sobre el aprendizaje se realice de forma profunda y sistemática, ni tampoco el tratamiento diferenciado de los alumnos durante la clase, según el diagnóstico.

Los maestros consideran que a pesar de la preparación que han adquirido a través de la superación, aún les falta mayor tiempo de autopreparación para lograr un mayor nivel de calidad, porque la bibliografía no está a su alcance, el horario está muy cargado y a veces no hay tiempo para buscar una bibliografía en la biblioteca, consultar los *software* educativos y así poder consultar esa

bibliografía que propiciaría una mejor planificación de la clase.

Plantean que aplican los contenidos recibidos en los cursos de posgrado en las clases, a partir de los objetivos por lograr, lo cual fue corroborado en la revisión de planes de clases, pero no se emplea con sistematicidad la bibliografía ofrecida en estos cursos, a pesar de su actualidad.

Consideran que la educación de posgrado ha influido en el rendimiento académico de los estudiantes, porque han contribuido a que ellos, como maestros, estén mejor preparados para impartir determinados contenidos; sin embargo, el rendimiento académico de los alumnos todavía puede alcanzar mejores niveles de calidad. En algunas escuelas, algunos alumnos han sido ganadores de concursos a nivel de escuela, municipal y provincial.

Los resultados obtenidos en esta dimensión inferen que los maestros han elevado su preparación en la didáctica de las asignaturas, pero tienen dificultades para realizar el diagnóstico del aprendizaje de sus estudiantes, el tratamiento diferenciado de los alumnos en clases según el diagnóstico, planificar las actividades en clases por diferentes niveles de desempeño cognitivo; predominan los métodos tradicionales de enseñanza, falta de autopreparación de los maestros para darle continuidad a los contenidos recibidos en la educación de posgrados.

1.2 Sub-dimensión: Trabajo metodológico

Los maestros egresados de los cursos de posgrado participan de forma activa en las actividades metodológicas. En los informes de las actividades metodológicas y en las visitas a actividades metodológicas se pudo apreciar que los principales temas abordados son de la didáctica general y particular de las asignaturas, y que los maestros egresados de los cursos de posgrado en los debates que se realizan en cada actividad profundizan en temas como el tratamiento de la geometría y la numeración, la resolución de problemas matemáticos, la construcción de textos, el trabajo con la ortografía, el tratamiento didáctico de la gramática, el desarrollo de los métodos y procedimientos para las ciencias naturales, el trabajo con documentos históricos, el desarrollo de las habilidades de valorar y relatar en Historia de Cuba.

Los maestros en las entrevistas expresaron que después de la preparación recibida en los cursos de posgrado se sienten en mejores condiciones para participar activamente del trabajo metodológico y aportar sus experiencias en este proceso, y así contribuir a informar a otros maestros sobre las concepciones actuales de la didáctica general y la didáctica de las diferentes asignaturas.

En la revisión de documentos, se pudo apreciar que algunos maestros egresados

de los cursos de posgrado dirigen actividades docentes metodológicas, con lo que contribuyen a la preparación de los otros; sin embargo, no es una generalidad y solamente algunos de los temas recibidos son a los que se les ha dado prioridad, como la construcción de textos, la resolución de problemas matemáticos y el tratamiento de la numeración. En las observaciones realizadas, se pudo apreciar que las actividades metodológicas que dirigen estos maestros son de calidad porque trabajan adecuadamente la didáctica del tema abordado, ofrecen información actualizada y nueva bibliografía para profundizar en su estudio.

Los maestros expresan que socializan los temas recibidos en la educación de posgrado a través del colectivo de asignatura y en las preparaciones metodológicas. Sin embargo, en el plan anual, con poca frecuencia se planifican actividades metodológicas en las que se aborden los temas tratados en los cursos de posgrado, lo cual denota una falta mayor de sistematización en este sentido.

Los resultados obtenidos en esta subdimensión muestran que está afectada la planificación de actividades metodológicas donde se aborden los temas de los cursos de posgrado. Esto dificulta la socialización de los contenidos de estos cursos y la contribución a la preparación de otros maestros.

1.3 Sub-dimensión: Actividad científica

Se pudo constatar que ninguno de los maestros egresados de cursos de posgrados son miembros o desarrollan tareas en proyectos de investigación. Después de revisar los programas de los posgrados y la proyección investigativa de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, se aprecia que desde los cursos de posgrado no se potencia la inserción de los maestros en los proyectos de investigación, ni desde el posgrado se potencia el desarrollo de habilidades investigativas, a pesar de que los cursos de posgrado responden a temas que son objeto de investigación y resultados científicos de los proyectos.

Es insuficiente el empleo de resultados científicos en la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de los alumnos. Este solamente se reduce a que los maestros que cursaron estudios de maestrías aplican su resultado en su aula. Desde el posgrado no se concibe la forma de sistematizar y de integrar resultados científicos en la práctica pedagógica.

La participación en eventos es escasa, ya que solo participan en los eventos que convoca la escuela, que son el Forum de Ciencia y Técnica y el evento base de Pedagogía. Los maestros expresan poca motivación para participar en estos eventos, y los visualizan como una carga más de trabajo y no como un

espacio de socialización e intercambio de experiencias.

No existen publicaciones científicas de los maestros, lo cual está condicionado por su poca vinculación con la actividad científica-investigativa

En esta subdimensión, se aprecian afectaciones en todos los indicadores, ya que no existen maestros en proyectos de investigación o que estén realizando tareas de estos proyectos. Los resultados científicos solo son introducidos por aquellos que realizaron tesis de maestría, los maestros no participan en eventos fuera de la escuela, y tampoco existen publicaciones de resultados científicos.

1.4 Sub-dimensión: Superación

Los maestros entrevistados plantean que cursan un posgrado por curso escolar. Los entrevistados han participado en cursos de Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de la Matemática, Historia de Cuba, Historia de la Localidad y Construcción de Textos. Consideran que, aunque la mayoría de los cursos responden a las necesidades de superación de los maestros, sugieren que sean ellos los que hagan las solicitudes de los temas de posgrados, según las necesidades de cada escuela, porque existen otras problemáticas de superación a las que aún el posgrado no da respuesta.

Expresan sentirse satisfechos por la superación recibida, porque esta ha contribuido a elevar su preparación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualizarse en variados temas de la didáctica general y de la especialidad. Destacan la calidad de los cursos de posgrado, la preparación de los profesores que los imparten y la importancia que tienen los temas abordados para el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

Los maestros se sienten motivados por continuar con los estudios de posgrado, porque consideran que es una vía que les permite la superación continua y permanente, les posibilita elevar sus conocimientos, desarrollar nuevas competencias profesionales, actualizarse sobre la didáctica, adquirir una bibliografía actualizada sobre estos temas, y todo esto contribuye a que puedan elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que dirigen.

Esta dimensión tiene como positivo la participación de los maestros en la educación de posgrado, la satisfacción por la calidad de los cursos de posgrado que han recibido y la motivación por continuar con su superación.

- **Dimensión 2: Impacto en las instituciones educativas**

- 2.1 Sub-dimensión: Crecimiento científico**

En el estudio realizado se pudo constatar que no todos los maestros se

superan en un período de dos años. En la revisión documental, se apreció que algunos docentes, a pesar de presentar deficiencias en determinados aspectos didácticos, no tienen asignado como tarea de superación la posgraduada, pues no ha sido planificada por la institución, a pesar de que todos los años la carrera de Licenciatura en Educación Primaria planifica cursos de posgrado que contribuyen a la preparación de los maestros en diferentes temas de la didáctica de las asignaturas que se imparten en la enseñanza primaria. Esto denota una falta de visión que tienen los directivos sobre la importancia de la educación posgraduada en la elevación del nivel de preparación de su claustro.

En las instituciones educativas no existen maestros vinculados con proyectos de investigación. Consideran que debería haber mayor interacción entre las instituciones educativas y la Facultad de Ciencias Pedagógicas, en especial con la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, y que se involucre a los maestros en los proyectos de investigación, para que aquellos que puedan desarrollar tareas dentro de estos proyectos. A pesar de que muchos maestros se integran a los cursos de posgrados, desde estos cursos no se viabiliza la forma de integrar a los maestros a los proyectos científicos, por lo que carecen de habilidades investigativas que les permitan dar solución a problemas educativos y del aprendizaje de sus alumnos.

El desarrollo de investigaciones para la solución de los problemas de

la institución educativa es insuficiente, No se realizan investigaciones como continuidad de los cursos de posgrados recibidos y de las experiencias derivadas. En la generalización de las investigaciones, falta mucho por ganar, porque solo se mantiene que las personas que hicieron estudios de maestría introducen el resultado en su aula y no se generaliza en el resto de los maestros. Tampoco desde el posgrado se buscan las vías para introducir resultados científicos en la práctica pedagógica e involucrar a estos maestros en la introducción de estos resultados.

La participación en los eventos científicos no es suficiente. Los maestros no están motivados por participar en eventos fuera de la escuela. Se señala como principal problema lo relacionado con el tiempo que disponen para elaborar los trabajos. En el plan anual solo se tienen en cuenta «los eventos científicos del centro, como el Forum de Ciencia y Técnica y el evento de Pedagogía», o «en los lineamientos establecidos para el trabajo metodológico se refiere la aplicación en la práctica de las experiencias científicas pedagógicas, pero no se planifican los eventos en que se presentarán esos resultados a nivel de centro».

En ninguna de las instituciones estudiadas existen maestros que tengan publicados sus resultados científicos, lo cual es una consecuencia de la poca vinculación en proyectos de investigación y en la introducción de resultados científicos.

Esta es una de las subdimensiones más afectadas, porque no todos los maestros de una institución educativa se superan en un período de dos años. No existe participación de ellos en proyectos de investigación ni en el desarrollo de investigaciones, y existe poca participación en eventos científicos.

2.2 Sub-dimensión: Elevación de la calidad del trabajo metodológico

El trabajo metodológico ayuda a preparar al docente en la didáctica general, en la particular y en los conocimientos de la especialidad. En la revisión de documentos se pudo apreciar que los temas previstos en el trabajo metodológico abordan en su mayoría temas actuales de la didáctica general y la particular. En los planes de clases y en las visitas a clases, se aprecia que los maestros tienen dominio del contenido que imparten y de la didáctica de las asignaturas.

En el trabajo metodológico, se les da tratamiento a algunas dificultades de los maestros, pero no se abordan todas; por ejemplo, no se abordan aspectos en donde los maestros presentan mayores dificultades, como el tratamiento de la geometría, el trabajo por niveles de desempeño cognitivo, los métodos de enseñanza de las ciencias naturales, el aprendizaje desarrollador y la atención diferenciada según el diagnóstico. No se le da prioridad a planificar el trabajo metodológico en las instituciones educativas. Las actividades son muy

generales, no se priorizan las necesidades individuales de los maestros desde el punto de vista metodológico.

En el trabajo metodológico que se planifica, no se potencia la generalización de las investigaciones científicas. Los directivos plantean la necesidad de que exista una mayor relación entre los cursos de posgrados que oferta la carrera de Licenciatura en Educación Primaria y la introducción de resultados científicos en la práctica pedagógica, que la actividad de posgrado, además de actualizar en los temas de la didáctica, también debería contribuir a divulgar las investigaciones que se desarrollan e incrementar su implementación en la práctica pedagógica, para elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las escuelas y, por la vía científica, solucionar problemas educativos y del aprendizaje.

Los directivos entrevistados expresan que algunos de los temas abordados en los cursos de posgrado se generalizan a través de las preparaciones de asignaturas y las preparaciones metodológicas; pero que esto no se realiza con frecuencia ni se incluyen todos los temas. También falta sistematicidad en la integración de estos temas al trabajo metodológico, a pesar de la importancia que tiene su socialización para la preparación de los otros maestros. Consideran que a ellos les falta previsión en este sentido. Esto pudo ser corroborado en la revisión de los planes de trabajo metodológico de las escuelas.

Esta es otra de las subdimensiones más afectadas. Todavía falta por lograr en las instituciones educativas adecuar el trabajo metodológico a las dificultades de los maestros, generalizar las investigaciones o experiencias educativas e incrementar la frecuencia y sistematicidad con que se abordan los temas de los cursos de posgrado.

2.3 Sub-dimensión: Satisfacción de la institución educativa con la superación de los educadores

Las direcciones de las instituciones educativas se sienten satisfechas con la superación que han recibido los educadores, ya que ha contribuido a una mayor preparación de los maestros, a actualizarlos en diferentes temáticas de la didáctica general y de la especialidad, y a profundizar en conocimientos de la especialidad. Lo aprendido lo han llevado a la práctica para darles solución a las necesidades educativas de los alumnos. Ahora adquieren la bibliografía actualizada, y esto ha contribuido a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las instituciones educativas se sugiere que cada escuela debe sugerir las necesidades de superación que tienen sus maestros, para que coincidan con las verdaderas necesidades de superación, porque, a pesar de la actualidad de los cursos, existen otros temas en los que los maestros necesitan ser superados y, sin embargo, no se planifican cursos que respondan a estas dificultades.

Los educadores se sienten satisfechos con la superación recibida, porque han podido elevar sus conocimientos, han recibido contenidos en los cuales no tenían una preparación suficiente, ni aparecen en las orientaciones metodológicas y han aprendido cómo darle tratamiento metodológico a algunos contenidos que hasta ese momento no estaban preparados para hacerlo. La bibliografía que adquirieron en estos cursos es actualizada y esto ha contribuido a la elevación de la calidad de sus clases.

En esta subdimensión, el único indicador que muestra afectación es la satisfacción con la coincidencia de los cursos de posgrado y las verdaderas necesidades de superación de los maestros.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la metodología contribuyen a hacer una revisión de la proyección del posgrado que se va a realizar, una mirada crítica a la proyección del posgrado en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria y su contribución a la formación científica de los maestros y a la generalización de resultados científicos en la práctica pedagógica, desde las instituciones educativas con relación al seguimiento que se le da a la generalización de los temas en los que han sido superados los maestros.

Fortalezas

- Profundización en la didáctica de la especialidad de las asignaturas de la escuela primaria.

- Actualización de los contenidos de los cursos de posgrados.
- Participación activa de los egresados en los cursos de posgrado en las actividades metodológicas.
- Elevación de niveles de calidad en el desempeño profesional pedagógico de los egresados de los cursos de posgrados.
- Preparación del claustro de profesores de los cursos de posgrado.
- Vinculación de los cursos de posgrados con los proyectos de investigación.
- Satisfacción de los docentes por la superación recibida.

Debilidades

- Los cursos de posgrados no responden a todas las necesidades de superación de los maestros.
- Falta de sistematicidad de la introducción de los temas de posgrado en el trabajo metodológico de las escuelas.
- Los posgrados no contribuyen a la formación investigativa de los docentes.
- Desde la educación de posgrado no se visualiza la vinculación de los docentes en proyectos de investigación.
- No se potencia la introducción de resultados científicos en la práctica pedagógica.
- Escasa participación de los maestros en eventos científicos.
- Escasa publicación de resultados científicos.

Plan de mejora

- Planificación de los cursos de posgrados teniendo en cuenta las necesidades de superación de los maestros.
- Sensibilizar a docentes y directivos sobre la necesidad de introducir sistemáticamente los temas de los cursos de posgrados en el trabajo metodológico de la escuela.
- Facilitar desde los cursos de posgrado la participación de los maestros en proyectos de investigación.
- Potenciar desde los cursos de posgrados la introducción y generalización de resultados científicos.
- Contribuir a la formación investigativa de los maestros.

Conclusiones

Los fundamentos teóricos asumidos, referidos a los procesos de acreditación y a la evaluación institucional, así como lo relacionado con la evaluación de impacto de la educación de posgrado, permitieron determinar los principios en los que se sustenta la investigación, lo que sentó las bases para dirigir la elaboración de la metodología para la evaluación del impacto de la educación de posgrado de la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

En el proceso de elaboración de la metodología, la aplicación del método Delphi permitió tener una evaluación teórica de la operacionalización de la variable evaluación de impacto de la educación de posgrado, así como de sus dimensiones e indicadores, lo que permitió

la elaboración de los instrumentos para la investigación.

La metodología de evaluación de impacto de los cursos de posgrado elaborada, en su aparato funcional está estructurada por cinco pasos: diseño de la evaluación, organización de la evaluación, ejecución y obtención de la información, elaboración del informe final y socialización de los resultados. Estos pasos contribuyen al aporte de una mayor cantidad de evidencias al proceso de autoevaluación, lo que garantiza un adecuado plan de mejora, para la evaluación externa y acreditación de las Facultades de Ciencias Pedagógicas y de las carreras que se desarrollan en ella.

La evaluación del impacto de la educación de posgrado permitió conocer que existen satisfacciones por la elevación de los conocimientos profesionales; la actualización en temas de la didáctica general y de la especialidad; la actualización de la bibliografía, la elevación de la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje; la motivación por la continuidad de estudios de posgrado; la calidad de los cursos de posgrado, y la preparación de los profesores que imparten los cursos de posgrado. Sin embargo, existen insatisfacciones con relación a la poca participación de los maestros en eventos científicos fuera de la institución educativa, así como la poca planificación de los cursos de posgrado en correspondencia con las necesidades de superación de los maestros y la escasa integración de los maestros a proyectos de investigación.

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2004). *Manual de evaluación de impacto de programas de formación*. Montevideo: Citerfor.
- Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xm17245571cl2442e.pdf>
- Barreras, F. (22 de abril de 2004). Los resultados de investigación en el área educacional. Conferencia presentada en el centro de estudios socioeducativos “Manuel Valdés Rodríguez de la UCP “Juan Marinello Vidaurreta”. Matanzas, Matanzas, Cuba: En soporte digital.
- Cruz, V. (2014). *Tendencias del posgrado en Iberoamérica*. Recuperado el 12 de abril de 2017, de http://www.auiip.org/images/stories/DATOSpublicacionesOnLineTendencias_Posgrado_Iberoamerica_Victor_Cruz_2014-pdf.
- Cuba. (2014). Patrón de calidad para la evaluación institucional. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba: MES.
- De Armas, N., y Valle, A. (2011). *Resultados Científicos en la investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., Vermeersch, C. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Recuperado el 24 de febrero de 2017 de <http://www.worldbank.org/ieinpractice>.
- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación de las universidades en América Latina*. Recuperado el 12 de marzo de 2017 de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/12.pdf>
- Lazo Machado, J.; de la Cruz Capote B. (2014). El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) socialmente responsable: gestor de la ciencia universitaria como fuerza social productiva. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*. Vol. 2, n.º 2, pp. 41-54

- Morles, V. (2005). Educación de posgrado o educación avanzada en Venezuela ¿Para qué? *Revista Investigación y posgrado*, 20 (2), 35-61 Recuperado el 3 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Rosental, M.; Ludin, P. (1973). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
- Sánchez, M. (2007) *Modelo Integral de Evaluación del Posgrado Nacional*. Recuperado el 25 de febrero de 2017 de <http://www.comepo.org.mx/images/pdf/Modelo.pdf>
- Valverde, O. (2015). Repensar la formación posgraduada hoy: Tendencias, cambios y retos en la universidad. *Revista Pedagogía y Educación*, 2 (1), 41-65 Recuperado el 12 de enero de 2017 de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/821>.