



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

TESIS

**“LA GESTION DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL
POSTGRADO EN LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE LA FACHSE-
UNPRG EN CAJAMARCA”**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA Y GESTION UNIVERSITARIA**

MAESTRANTE : Lic. JULIO SANTOS GUTIÉRREZ CHÁVEZ

ASESOR : Dr. WILSON IDROGO RENGIFO

LAMBAYEQUE – PERÚ

**“LA GESTION DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL
POSTGRADO EN LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE LA FACHSE-
UNPRG EN CAJAMARCA”**

Lic. JULIO SANTOS GUTIÉRREZ CHÁVEZ
AUTOR

Dr. WILSON IDROGO RENGIFO
ASESOR

**PRESENTADO A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y
GESTION UNIVERSITARIA**

APROBADO POR:

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. DORIS N. DÍAZ VALLEJOS
SECRETARIA DEL JURADO

Msc. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mi familia en especial a mi madre,
a mis hijos, por el apoyo incondicional
que en todo momento me brindaron para
hacer posible llegar a concluir paso a paso
mis retos trazados.

A los docentes, de dicha prestigiosa universidad,
gracias por su apoyo, así como por la sabiduría que
saben transmitir para el desarrollo de la propia
formación profesional, en especial al asesor por
haber guiado el desarrollo de este trabajo y
llegar a la culminación del mismo.

AGRADECIMIENTO

A Dios por fortalecer mi corazón e
iluminar mi mente y por haber puesto
en mi camino a aquellas personas que
han sido mi soporte y compañía durante
todo el periodo de estudio
Agradecer hoy y siempre al asesor

Doctor, Manuel Tafur Morán.
Por el apoyo en el desarrollo de dicha tesis, sin él.
No hubiese sido posible cumplir su culminación.

INDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO.....	4
RESUMEN	5
ABSTRAC	6
INDICE	7
INTRODUCCION	9

CAPITULO I

REGULARIDADES SOBRE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN AMERICA LATINA Y EL PERU

1.1. Ubicación.....	11
1.2. Los estudios de postgrado en América Latina y el Perú.....	143
1.2.1. En América Latina.....	14
1.2.2. El Posgrado en el Perú	16
1.3. El postgrado para los docentes de la educación básica en el Perú.....	24
1.3.1. Los efectos en el sistema educativo nacional	27
1.3.2. El campo de la educación	29
1.3.3. Hacia la consolidación	35
1.3.4. Otros retos para los posgrados en educación.....	39
1.4. Metodología utilizada.....	46
1.4.1. Diseño de la Investigación.....	46
1.4.2. Población Muestral.....	47
1.4.3. Tamaño de Muestra.....	47
1.4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47

1.4.5.	Técnicas e instrumentos de procesamiento de datos.....	49
1.4.6.	Técnicas de análisis e interpretación de datos.....	49

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de la investigación.....	50
2.2.	Posgrados en educación; tendencias y rasgos.....	53
2.2.1.	Los docentes de educación básica como usuarios de postgrados en educación.....	56
2.3.	La teoría de sistemas en la formación de postgrado.....	58
2.3.1.	Los aportes del enfoque sistémico a la comprensión de la realidad	61
2.3.2.	Los principios básicos que determinan el comportamiento de los sistemas.....	67
2.3.3.	El enfoque sistémico como modelo para interpretar la realidad.....	75
2.4.	Definición de términos.....	81

CAPITULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.	Análisis e interpretación de los resultados.....	85
3.2.	Modelo teórico de la propuesta de investigación.....	103
3.3.	Propuesta de gestión del postgrado.....	103
3.3.1.	Presentación.....	103
3.3.2.	Roles de profesores, directivos y estudiantes en el marco de la propuesta de gestión del posgrado.....	104
3.3.3.	Roles y funciones del profesor.....	104
3.3.4.	Roles y funciones de los directivos.....	107
3.3.5.	Roles y funciones de los estudiantes.....	108
3.3.6.	Técnicas y estrategias de aprendizaje.....	109
3.2.7.	Evaluación del aprendizaje.....	111
3.2.8.	Definición de estándares de calidad: las rúbricas.....	114
CONCLUSIONES.....		116

RECOMENDACIONES.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS.....	118
ANEXOS.....	122

RESUMEN

En Cajamarca se inician los estudios de postgrado en el año 2002 y dicha gestión le correspondía a la Escuela de Postgrado, quien era la que dirigía todo el proceso: planeación, ejecución, control y evaluación. En el año 2004 .se abre la convocatoria ya directamente por la FACHSE y desde entonces es directamente esta Facultad quien asume toda la responsabilidad de los procesos.

Es importante señalar que en el período 2004-2005 había mucha exigencia en brindar el proceso de formación con esmero y calidad. Señalamos esto cuando por ejemplo se exigía que los postulantes presentaran un proyecto de investigación, el que era revisado y evaluado por un jurado examinador. Este requisito fue obviado posteriormente y generó que se hiciera más flexible el ingreso y generando dificultades sobre todo en la línea de investigación.

Primero, dentro de este análisis, se puede percibir que los posgrados en educación se han incrementado de manera considerable, ya sea porque el docente en servicio comienza a reconocerlos como una necesidad de superación profesional que le permita elevar la calidad de la educación que oferta, o porque es un elemento que le permite aspirar a mejores estímulos económicos, pero la demanda por cursarlos se ha multiplicado sobremanera, y el sector público ha ido perdiendo capacidad de atención a la demanda, como hemos señalado.

Esta masificación de los posgrados en educación superior, resultante de la expansión de la matrícula de los últimos años y relacionada con el crecimiento demográfico, puede estar causando un deterioro en la atención a los estudiantes y una disminución en la calidad de los egresados.

Palabras claves: Postgrado, Sistema, calidad, educación, Evaluación.

ABSTRACT

In Cajamarca postgraduate studies begin in 2002 and that management was up to the Graduate School, who was directing the whole process: planning, implementation, monitoring and evaluation. In 2004 .se opens the call either directly by the FACHSE and since this is directly Faculty who takes full responsibility for the process.

It is important to note that in the period 2004-2005 was very demanding in providing the training process with care and quality. We note that when, for example requiring that applicants submit a research project, which was reviewed and evaluated by an examining jury. This requirement was subsequently ignored and generated income that was made more flexible and creating difficulties particularly in the research.

First, in this analysis, we can see that the postgraduate education have increased considerably, either because the teacher in service begins to recognize a need for professional development that will raise the quality of education they offer, or because it is an element that allows you to aspire to better economic stimuli, but demand for onward transmission has increased greatly, and the public sector has been losing capacity to respond to demand, as we have noted.

This mass of graduate programs in higher education, resulting in the expansion of enrollment in recent years and related to population growth, may be causing a deterioration in care for students and a decrease in the quality of graduates.

Keywords: Graduate, system, quality, education, evaluation.

INTRODUCCION

Las instituciones de Educación Superior y en especial la FACHSE-UNPRG Oficina de Cajamarca, desde su creación, representa espacios de referencia y de discusión acerca de los cambios que se observan en la sociedad; y es por ello, que en los actuales momentos se ha planteado el siguiente **problema** de investigación ¿De qué manera se puede orientar mejor la gestión del proceso enseñanza aprendizaje del postgrado en los aspectos relacionados a los trabajos de investigación y sistemas de evaluación en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG?

Frente a esta situación problemática la presente investigación titulada “**LA GESTION DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL POSTGRADO EN LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE LA FACHSE-UNPRG EN CAJAMARCA**” se plantea **como objetivo general** elaborar una propuesta para la gestión del proceso enseñanza aprendizaje del postgrado para coadyuvar al mejoramiento en los aspectos relacionados a los trabajos de investigación y sistemas de evaluación en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

Los objetivos específicos: Hacer un diagnóstico las deficiencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los aspectos de trabajos de investigación y sistemas de evaluación en el postgrado de la FACHSE-UNPRG de Cajamarca. Elaborar un modelo teórico que considere los fundamentos de la teoría de sistemas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de postgrado en la FACHSE-UNPRG de Cajamarca. Elaborar los lineamientos de una propuesta para la gestión del proceso enseñanza aprendizaje del postgrado en los aspectos relacionados a los trabajos de investigación y sistemas de evaluación en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

Metodología y técnicas utilizadas el trabajo de investigación es de carácter propositivo y como instrumentos de recolección de datos utilizamos fuentes primarias y secundarias (Encuestas). La población estuvo integrada por los docentes y los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte en Cajamarca.

El objeto de estudio está referido al proceso de gestión universitaria en la FACHSE-UNPRG de Cajamarca; **el campo de acción es** la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje de postgrado en la Oficina de Extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

La **hipótesis** a defender es: si se elabora una propuesta con enfoque sistémico y de procesos para la gestión del proceso enseñanza aprendizaje del postgrado en los aspectos relacionados a los trabajos de investigación y sistemas de evaluación entonces es posible coadyuvar al mejoramiento de los estudios de postgrado en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

La investigación comprende tres **capítulos**: El capítulo I aborda las regularidades sobre los estudios de postgrado en américa latina y el Perú que incluye la ubicación del estudio, posgrados, finalizando con la metodología y técnicas utilizados por el autor; El capítulo II aborda aspectos teóricos sobre los estudios de postgrado que destaca a los usuarios, teorías, aportes, sistemas, principios y enfoques de los sistemas de posgrados. El tercer capítulo aborda los resultados empíricos y la propuesta de la investigación.

EL AUTOR

CAPITULO I

REGULARIDADES SOBRE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN AMERICA LATINA Y EL PERU

1.1. UBICACIÓN

Desde que se organizó en 1997 dicha Oficina como una Sede fue con el propósito de establecer los programas que para entonces impartía la FACHSE-UNPRG. Al inicio solamente se implementó el programa de Complementación Académica Docente (PCAD), el mismo que tuvo acogida en la comunidad educativa porque fue uno de los primeros programas a implementarse. Está pendiente obtener la información de las promociones que egresaron con la finalidad de hacer un análisis más detallado de la cantidad de docentes que se capacitaron. Si consideramos sólo el horizonte de tiempo podemos establecer que la Universidad viene trabajando 17 años en dicha ciudad. Es a partir del 2002 que se implementa el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación y posteriormente la de licenciatura en Modalidad Mixta (LEMM).

EL POSTGRADO EN LA FACHSE: Los estudios de postgrado según hemos podido investigar, desde el año 2002 cuando la FACHSE realiza un convenio con la Escuela de Postgrado y se implementa en varias ciudades del norte del país: Piura, Trujillo, Chachapoyas, Moyobamba, Jaén y Cajamarca. En este convenio se considera la malla curricular, la misma de la Escuela de Postgrado que se impartía para la mención de Investigación y Docencia Superior. La población inicial de este postgrado fueron docentes principalmente de los institutos pedagógicos, universidades y docentes de la educación básica. Esta primera experiencia permitió que los docentes de dicha Facultad pudieran asumir el dictado de los cursos para ir adquiriendo experiencia en la enseñanza del postgrado.

Posteriormente, a raíz que la Universidad César Vallejo comienza a incursionar en el mercado con los estudios de postgrado en distintos puntos del país y con costos accesibles a los docentes de la educación básica. Es en estas circunstancias que la FACHSE-UNPRG decide incursionar también en la gestión de los estudios de postgrado, asumiéndolo directamente la conducción, con menciones distintas a los de la Escuela de Postgrado y ofertado en distintos puntos del país hasta la fecha.

EL POSTGRADO EN LA FACHSE-CAJAMARCA: En esta ciudad se inician los estudios de postgrado en el año 2002 y dicha gestión le correspondía a la Escuela de Postgrado, quien era la que dirigía todo los procesos: planeación, ejecución, control y evaluación. En el año 2004 .se abre la convocatoria ya directamente por la FACHSE y desde entonces es directamente esta Facultad quien asume toda la responsabilidad de los procesos.

Es importante señalar que en el período 2004-2005 había mucha exigencia en brindar el proceso de formación con esmero y calidad. Señalamos esto cuando por ejemplo se exigía que los postulantes presentaran un proyecto de investigación, el que era revisado y evaluado por un jurado examinador. Este requisito fue obviado posteriormente y generó que se hiciera más flexible el ingreso y generando dificultades sobre todo en la línea de investigación.

Es en este contexto que se plantea la investigación para revisar los distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje del postgrado que serán abordados en la presente investigación.

1.2. LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ

1.2.1. EN AMÉRICA LATINA

El desarrollo de los posgrados en América Latina, está aún por debajo de los estándares existentes en los países desarrollados. En el caso de Brasil presenta, como relativamente, el sistema más consolidado, basado en la estructura diseñada y regulada por la CAPES, con cerca de tres décadas de experiencia continua, lo que le permite poseer una cultura de posgrado. Cuenta con programas de doctorado bien establecidos, clasificados en cinco niveles A,B,C,D y E, de los cuales solo los dos primeros tienen prioridad en la asignación de recursos. Entre estos destacan los programas de becas, otorgadas por la misma CAPES y por el CNP que, sin perjuicio del aporte sustantivo de otras instituciones estatales de apoyo a la investigación como FAPESP.

En 1993 el posgrado brasileño contaba con 45.148 alumnos registrados. Durante el mismo año se graduaron 6.298 magísteres y 1.581 doctores, considerando solo los programas de niveles A y B, de acuerdo con la definición de CAPES. Si se incluyen los de nivel C y los graduados en el extranjero, Brasil estaría produciendo cerca de 2.000 doctores al año (Leitão y Silva). En Argentina el sistema de posgrado es incipiente. Un estudio reciente, llevado a cabo por el CONICET⁷ (1989), establece que en el país no hay una tradición arraigada en cuanto a sistemas de posgrado en las universidades nacionales y mucho menos en las universidades privadas.

El sistema comprende las carreras de "Especialización", de "Maestría" y de "Doctorado". A diferencia de lo que sucede en los otros países la existencia de las maestrías es muy menor, como se desprende del mismo estudio según el cual, en esa época, el 52% correspondía a los doctorados, el 42% a las especializaciones y solo el 6% a las maestrías. La regulación de los posgrados está bajo la

responsabilidad del SICUN, habiendo solicitado, hasta marzo de 1990, 103 programas su incorporación al sistema para su clasificación y evaluación (Martin).

Chile, dado su menor tamaño relativo presenta un sistema de posgrado más pequeño el que se está desarrollando de manera muy racional. El sistema chileno tuvo su comienzo en 1930, cobrando posteriormente, entre los años 1960 y 1970, un fuerte impulso en las universidades chilenas. En esta época comienzan a gestarse programas de doctorado en ciencias básicas y de magister en las áreas profesionales. En una primera etapa se envió a académicos y profesionales a graduarse en el extranjero lo que ha permitido suplir las limitaciones de tamaño del sistema.

Este surgimiento ocurre, luego de un largo lapso de desarrollo de dichas instituciones universitarias, solo en algunas de ellas, debido a los requisitos reconocidos por el medio académico para impartir este tipo de estudios, tales como disponer de una planta académica calificada y tener un desarrollo institucional, sistemático y continuo de la investigación, sin los cuales dichos estudios no se pueden impartir seriamente.

El posgrado chileno tiene en la actualidad alrededor de 290 programas de posgrado, impartidos por 16 universidades, pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Durante 1993 hubo 3.870 alumnos registrados en ellos, lo que equivale al 3% de la matrícula total de esas universidades, número que ha ido en aumento durante los últimos años. (Altbir).

Es de interés destacar y comparar algunas características de los sistemas de posgrado de los países en estudio, específicamente lo que se refiere a definición de los grados, a los procesos de acreditación existentes, al tamaño relativo de los sistemas y a las modalidades de financiamiento, respectivamente.

1.2.2. EL POSGRADO EN EL PERÚ

Pretender entender y analizar el desarrollo actual de los estudios de Postgrado en el Perú, no puede ser efectuado sin referirnos al inicio de la primera universidad en la Colonia Española, que fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, verdadera “Alma Mater” de la cultura americana, desde su fundación en pleno siglo XVI, época también de transformaciones ideológicas en Occidente, enmarcadas por el Humanismo y el Renacimiento de una parte y la revolución protestante y el Concilio de Trento de otra, insistiéndose en que la fundación de la Universidad a cargo de los hermanos de Orden de Vitoria, fundador del moderno Derecho Internacional, influyó en los destinos intelectuales de la misma, hecho que se reafirma más adelante cuando llega la hora de la emancipación y las nacientes repúblicas sudamericanas se ven ante un cuadro político internacional adverso, por cuanto han pasado ya la Revolución Francesa, las guerras napoleónicas y el Congreso de Viena convocado para restaurar el trastocado mapa político de Europa, que creó “La Santa Alianza”, verdadero Organismo Internacional, destinado a perseguir la subversión liberal en todos los conflictos de la tierra, planteando a los países hispano americanos dificultades para su reconocimiento e incorporación en el concierto de las naciones del mundo. La Universidad de San Marcos se fundó con la capacidad legal de formar profesionales de pre y postgrado. Los licenciados para obtener el grado de Doctor debían adicionalmente efectuar estudios adicionales y complementarios, constituyéndose en la primera referencia de estudios de Postgrado en el Perú.

**Distribución de la población por máximo nivel educativo logrado al 2011 (con edades 25 – 34)
(Porcentajes)**

Lugar	Superior no universitaria	Superior universitaria completa	Postgrado
Perú	14.3	10.7	1.4
Lima Metropolitana	15.2	12.9	2.1

Fuente: INEI – ENAHO 2011

La crisis y la falta de identidad estructurales de la nueva república, influye negativamente en la Universidad republicana, impidiéndole asumir roles protagónicos en el avance de la ciencia y la cultura nacional. La Investigación científica, la generación de corrientes políticas y culturales no constituyen prioridad de la universidad republicana. El germen reformista a la cabeza de los estudiantes universitarios con grandes contradicciones y grandes aciertos, que desemboca en la autonomía universitaria a más de un siglo de la fundación de la república, no logra sus objetivos científicos culturales pero requiere una importante independencia política e ideológica respecto a las clases políticas.

Es preciso señalar, que pese a la profunda crisis que vive la universidad autónoma, es la misma universidad peruana la que se plantea la necesidad de llevar adelante los estudios de Postgrado en la década de los años 40 y los consolida a partir de la década de los 70. Los primeros cursos de postgrado no contaban con reglamentación ni una programación académica y se desarrollan en base a la iniciativa de cada universidad. Es a partir de resoluciones aprobadas por las asambleas de las universidades autónomas, y al haber sido incorporadas la temática de postgrado en el Estatuto de la Universidad Peruana que se logra las primeras normas legales.

Una tarea pendiente, para todas las universidades en el Perú, constituyen la necesidad de iniciar al más breve plazo posible el proceso de evaluación y acreditación de los programas y de los propios centros de postgrados.

A modo de conclusión, debo decir que la primera actividad pendiente de la universidad es superar la mayor deficiencia que la aqueja y al país en su conjunto como es la investigación científica. La ausencia de institutos de investigación, la falta asignación de recursos, la aplicación de políticas incoherentes, el no reconocimiento del estado y la sociedad de la importancia de la investigación, se constituyen como factores negativos al desarrollo de la ciencia y el conocimiento.

Por lo tanto el mayor reto, la tarea pendiente o la utopía del postgrado es encarar urgentemente actividades que permitan el avance de la investigación, tarea que nos compete a todos nosotros y a las escuelas de postgrados.

A. ANÁLISIS DE LA DEMANDA POTENCIAL

En el Perú, las políticas de posgrado en las universidades se enfocan en la ganancia económica: cantidad más que calidad. La calidad académica de los profesores carece de interés para los conglomerados interesados en las certificaciones y esto se evidencia en la carencia de producción científica de los docentes, muchos de ellos contratados únicamente para fines de semana. Este estado de cosas garantiza el subdesarrollo dentro de una sociedad del conocimiento (Piscoya Hermoza 2011).

Para tener una idea de la situación de los estudios de posgrado en nuestro país es necesario conocer primero la población que egresa año tras año de estudios de pregrado, los cuales podrían seguir estudios de posgrado. Es así que el número de egresados durante los años 2000 al 2012, según los cálculos y estimaciones brindadas por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), ha aumentado de 48804 a 90407, tal como se muestra en el Gráfico N°1, representando un incremento mayor a 180%. Así mismo, se hace notar que si bien se ha registrado un incremento de graduados tanto en universidades públicas como privadas, son las universidades públicas las que históricamente han presentado un mayor número de graduados aunque esto ha cambiado con los años al punto que en el transcurso de los próximos años la realidad sea posiblemente distinta.

Entonces, es probable que en los próximos años, se evidencie un incremento en cuanto a graduados provenientes de universidades privadas. Esto se condice con la información existente en relación al número de universidades existentes (según

los Censos Nacionales Universitarios: el primero, de 1996, y el segundo, del 2010). Así, el año 1996, se censaron un total de 57 universidades (28 públicas y 29 privadas) mientras que el año 2010 se censaron un total de 101 universidades (35 públicas y 66 privadas). Es decir, en el transcurso 1996-2010, se dio en el Perú un incremento del 25% para universidades públicas mientras que para universidades privadas el incremento fue del 124%. Al mismo tiempo, del total de 101 universidades existentes el 2010, 65 brindaban formación en posgrado (28 públicas y 37 privadas), es decir: el 64.4%.

Por otro lado, ya procedentes de universidades públicas o privadas, lo sintomático es que desde el año 2000 (tendencia que ya se mostraba en los años previos) nuestro país ha registrado un incremento significativo de graduados universitarios, es decir: la demanda potencial de posgrado se ha visto incrementada.

En ese sentido, y tal como informan los Censos Nacionales Universitarios, en el periodo que va de 1996 hasta el 2010 la población que accedió al posgrado en el Perú prácticamente se cuadruplicó (pasando de 10818, en el año 1996, a 56359, el año 2010) tal como se muestra en la Tabla N°1.

Tabla N°1:
Número total de estudiantes de posgrado según universidades públicas y privadas: 1996-2010

Universidad pública	7109 (65,7%)	24591 (43.6%)
Universidad privada	3709 (34.3%)	3709 (34.3%)
Total de estudiantes e posgrado	10818	56358

Fuente: CENAUN 1996 y CENAUN 2010

Del II Censo Universitario 2010 también se desprende que el mayor acceso de la población a estudios de posgrado, se debe en parte al deseo de superación

personal (57.7%), ello es producto de las exigencias del mercado de trabajo, el cual ofrece mayores salarios a aquellos que cuentan con especialización o estudios de posgrado, pero también, por otro lado, se ha visto durante la última década un aumento del número de universidades que ofrecen estudios a nivel de posgrado, ofreciéndose la modalidad no presencial.

B. ACCESO A POSGRADO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

Según el II Censo Universitario del 2010, la población de estudiantes de posgrado (56358 estudiantes) representaba el 7,2% de la población que se encontraba estudiando en pregrado (782970 estudiantes).

Este 7,2% representa la tasa de acceso a educación de posgrado. Esto significa que de cada 100 estudiantes que terminan la universidad, 7 acceden a estudiar un posgrado.

Asimismo, el censo revela que del total de estudiantes de posgrado, el 79.1% pertenecen a una maestría y el 7.1% pertenecen a un doctorado y el 13.8% a otra especialización. Ahora bien, según los datos brindados por la Encuesta Nacional de Hogares del año 2007 (ENAH0 2007), en el Perú existían un total de 1'858,456 personas que contaban con estudios superiores completos (y por tanto que se constituían en demandantes potenciales de una educación de posgrado).

Lo interesante aquí es que esta población a su vez representa solo el 11,8% de la población total comprendida en los mismos rangos de edades. Así, y tal como se informa en la Tabla N° 2, del grupo de personas con edad óptima para empezar un posgrado, solo el 11,8% están en condiciones de hacerlo (ya que son las que cuentan con estudios superiores completos) y de éstas, solo el 7,2% podrá acceder a un posgrado (ya que es esta la tasa de acceso a una universidad con posgrado).

Tabla N°2:
Número total de estudiantes de posgrado según universidades públicas y privadas: 1996-2010

Rango edad	Población total	Con educación superior concluida (demanda potencial de educación de posgrado)	% de población en condiciones de realizar un posgrado
21 a 25 años	2472584	166324	6.7%
26 a 30 años	2299859	302716	13.2%
31 a 35 años	1965889	285202	14.5%
36 a 40 años	1882843	258635	13.7%
41 a 45 años	1538179	216530	14.1%
46 a 50 años	1350521	184556	13.7%
51 a 55 años	1072454	143951	13.4%
56 a 60 años	897101	109242	12.2%
61 a 65 años	679905	73975	10.9%
66 a 70 años	554929	46984	8.5%
71 a 75 años	417440	30126	7.2%
76 a 80 años	318887	21392	6.7%
81 a 85 años	169827	11387	6.7%
86 a 98 años	148529	7436	5.0%
Total	15768947	1858456	11.8%

Fuente: ENAHO, 2007

Tomando en cuenta las cifras antes mostradas, y en consideración a estimados con una dinámica poblacional académica constante (es decir, la misma tasa de crecimiento de estudiantes del posgrado: 12,5% según el II Censo Nacional Universitario 2010) tendríamos que para el año 2013 habrían 80,244 estudiantes

de posgrado. Ahora bien, en la Tabla N°3 se muestran los estimados poblacionales según el Instituto Nacional de Estadística e Informática para el año 2010 y 2013, y el cálculo para dicho año de la población potencialmente accesible a un posgrado (asumiendo una tasa de crecimiento poblacional constante según la ENAHO 2007). Se tiene así que de un total de 2'066,183 personas estimadas que cuentan con estudios superiores, sólo 80,244 estarán estudiando un posgrado, lo cual representa una demanda insatisfecha del 96,2%, es decir: aproximadamente 1'985,839 personas en condiciones de estudiar un posgrado pero que no lo harán por diversos motivos.

En relación a las limitaciones por las cuales una persona no accede a un estudio de posgrado, valdría la pena resaltar la procedencia de provincia, entre otras limitaciones líneas arriba mencionadas (barrera económica, género, discapacidad entre otras limitantes históricamente reconocidas de la exclusión en educación). Como se ve en el Gráfico N°2, Lima concentra la mayor población que cursa estudios de posgrado albergando así el 50,6% de la población total de estudiantes de posgrado mientras el resto de los departamentos muestran proporciones menores al 7,6%.

Haciendo una distinción de población de estudios posgrado por sexo y tipo de estudio, se demuestra que, de aquellos que estudian maestría, el 48.6% son hombres y el 51.4% son mujeres. Del mismo modo, en doctorado el 60% son hombres y el 40%, son mujeres, evidenciando que existe mayor presencia de mujeres en estudios de maestrías que en doctorados.

Asimismo, haciendo un recuento por regiones, se tiene que Lima alberga al 50.9% de estudiantes de maestría y al 46.9% estudiantes de doctorado.

Por otro lado, de acuerdo con el II Censo Universitario 2010, respecto al financiamiento de los estudios posgrado, el 91% de estudiantes de universidades públicas y el 81.5% de estudiantes de universidades privadas, señalan que sus

estudios son autofinanciados. Sin embargo es importante destacar que respecto a las becas solo el 2% de universidades públicas y privadas menciona que sus estudios son financiados por una beca. Lo cual, dado los costos de los estudios posgrado y sobre de aquellos que se llevan a cabo en el extranjero, son relativamente altos, por lo que es inevitable concluir en que las personas que a pesar de tener alto rendimiento, no cuentan con los recursos económicos suficientes para costearse estudios posgrado, se ven en excluidos de los beneficios que genera y de ampliar sus probabilidades de superación personal y profesional.

C. PRINCIPALES ÁREAS DE ESTUDIO Y TASA DE GRADUADOS

En el Perú, las políticas de posgrado en las universidades se enfocan en la ganancia económica: cantidad más que calidad. La calidad académica de los profesores carece de interés para los conglomerados interesados en las certificaciones y esto se evidencia en la carencia de producción científica de los docentes, muchos de ellos contratados únicamente para fines de semana. Este estado de cosas garantiza el subdesarrollo dentro de una sociedad del conocimiento (Piscoya Hermoza 2011).

Para el año 2009, la matrícula en posgrado se concentró en las carreras de ciencias sociales (44,29%), seguidas de educación (21,15%) y salud y servicios sociales (18,84%). Con un menor porcentaje se encontraron las carreras de ingeniería, industria y construcción, con (8,39%) y un porcentaje aún más bajo, las de ciencias (3,29%). Es considerable, asimismo, la relación entre el número de matriculados en maestrías hacia el 2009 (46,220) y el número de graduados (1,723, representando el 3,72% del total de matriculados).

En el nivel profesional, el 37% de los licenciados corresponden al grupo de Ciencias Sociales, Enseñanza Comercial y Derecho, el mismo que a nivel de

posgrado representa un 32,21%. En cuanto a Agricultura y Ciencias, el porcentaje de licenciados es de 4% y 7% respectivamente. En el grupo de Ciencias se incluye Matemática, Física, Química, Biología, Informática y Estadística, lo que sería un indicador del reducido capital humano para la investigación y el desarrollo en el Perú (Piscoya Hermoza 2011).

En resumen, en el Perú, el posgrado tiene el rostro de las ciencias sociales que representan el 44,29% del alumnado, teniendo como último lugar a los posgrados de ingeniería, industria y construcción, con 8,39%, y los de ciencias con el 3,29%. Además, cabe decir que en nuestro país, sólo se gradúan un 3,72% de los matriculados en un curso de posgrado. La siguiente tabla N° 4, revela que existe mayor demanda de estudios de maestrías y doctorados relacionados a la educación y gestión y administración.

Tabla N° 4:
Áreas de estudio por maestría y doctorado

MENCIÓN	MAESTRIA		DOCTORADO	
EDUCACIÓN	10029	17.8	1222	2.2

Fuente: II Censo Nacional Universitario 2010.

1.3. EL POSTGRADO PARA LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ

Cuando se habla de procesos de formación y el concepto se relaciona con programas de posgrado, se hace referencia a procesos generados y actuados en la vida cotidiana de las instituciones formadoras, en los que asumen una forma concreta ciertas experiencias de aprendizaje que son propuestas a los sujetos en formación y cuyo logro pretende ser facilitado por los formadores, de tal manera que, aunque sean asimiladas de diferente forma por cada estudiante, dichas

experiencias constituyen la mediación fundamental con la que se pretende que éstos alcancen los objetivos del programa de formación.

Acercarse a los procesos de formación en los posgrados en educación supone entonces un acercamiento a la vida académica de los programas, a las condiciones internas en que éstos generan experiencias de aprendizaje, a las formas de relación entre formadores y sujetos en formación, por ello cabe preguntarse: ¿qué está ocurriendo en los procesos de formación en los posgrados en educación?, ¿con qué métodos se trabaja?, ¿qué tipo de aprendizajes se privilegian?, ¿hay claridad en el énfasis de la formación que propicia cada programa?

En relación con los procesos de formación en los posgrados en educación, en primer término hay que señalar que son escasos los acercamientos sistemáticos que se han tenido a éstos y que es necesario explorarlos con mayor amplitud; aquí sólo se presentan algunas percepciones acerca de tales programas, que aún no pueden considerarse como representativas de lo que ocurre al interior de los procesos de formación, pero que al menos traen a discusión algunas preocupaciones surgidas de acercamientos preliminares.

Una primera consideración es acerca de cómo llegan los aspirantes a los posgrados en educación. En este sentido, el punto de partida no siempre es alentador, en muchos casos inician con serias debilidades en lo que puede denominarse herramientas básicas para aprender, esto se hace presente sobre todo en programas en los que no hay un cuidadoso proceso de selección. Es común entre formadores referirse a la falta de dominio formal del lenguaje (leer, escribir, escuchar, hablar) que se manifiesta en un alto porcentaje de los aspirantes admitidos a los programas de posgrado y que limita de manera considerable sus aprendizajes en otros ámbitos o niveles de complejidad. Asimismo, llama la atención la dificultad de los estudiantes para organizar lógica y

coherentemente sus ideas, para apropiarse y reconstruir las ideas de otros, así como para generar ideas propias o bien para tareas que demandan su intervención creativa.

En cuanto a los métodos de trabajo, parece haberse trasladado al posgrado una forma de entender la participación de los alumnos que es típica (no por ello pertinente) de los niveles educativos precedentes y que consiste en repartirles ciertas temáticas para que las expongan ante el resto del grupo y, en el mejor de los casos, haya intervenciones aclaratorias o complementarias del profesor responsable del curso, taller o seminario. Es claro que en una dinámica de trabajo como esta, los estudiantes resumen y repiten lo que afirman los autores, muchas veces sin haberlo comprendido y, por otra parte, se desentienden fácilmente de los temas que no les tocó exponer y acceden a los mismos sólo a través de las exposiciones de sus compañeros con todas las limitaciones que éstas puedan tener.

A partir de este panorama, y si en los procesos de formación de los posgrados no se propician otras formas de acceder al conocimiento, ¿en qué momento de su participación en programas educativos formales se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para lograr aprendizajes de mayor complejidad?

Al problema de la falta de dominio formal del lenguaje y de la excesiva utilización de métodos de trabajo como el que se describió, se añade la tendencia de un número importante de formadores a cifrar en la cantidad de lecturas el éxito o la rigurosidad académica de su curso, por lo cual las preguntas son: ¿qué hacen los estudiantes con las lecturas asignadas?, ¿cómo recuperan los profesores el trabajo de los estudiantes en relación con las lecturas?, ¿qué aportan tales lecturas a un proceso de formación?, ¿cuál es el sentido que éstas llegan a tener para el estudiante?, ¿se trata simplemente de probar el límite de tolerancia de los estudiantes ante una visión enciclopedista de los procesos de formación?

1.3.1. LOS EFECTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Desde situaciones como las que se describieron en el apartado anterior, las comunidades académicas de diversas disciplinas, posgrados e instituciones, así como buena parte de la sociedad en general, han ido construyendo una imagen que desvalora los posgrados en educación, misma que se acumula al ya de por sí escaso prestigio científico asociado al campo de la ciencia de la educación. Esto se refleja incluso en algunas autoridades educativas que, al tomar decisiones relativas al posgrado, no encuentran relevante dar un apoyo decidido a los posgrados en educación, ni prevén estrategias para incorporar a los egresados en programas educativos que necesiten ser fortalecidos, sobre todo en áreas en que los estudiantes se formaron.

Aquí parece ejemplificarse un caso de efectos perversos (efectos no deseados que se dan como consecuencia de realizar acciones que pretenden alcanzar Objetivos relevantes y deseados), pues se percibe que:

- Con la intención de responder al legítimo deseo de superación de los profesionales de la educación, se ha buscado casi exclusivamente la oferta de programas de posgrado, aceptando la proliferación de programas sin claridad de objetivos ni condiciones académicas necesarias para abrir programas de esta naturaleza.
- Con la intención de tener docentes e investigadores de alto nivel en las universidades, bajo el supuesto de que ello traerá consigo una mejor calidad en los servicios educativos, se ha insistido (y muchas veces presionado vía recursos presupuestales condicionados) en que el personal académico de las instituciones de educación superior alcance grados académicos posteriores a la licenciatura. En ese marco, los posgrados en educación se han visualizado como una de las alternativas fácilmente alcanzables por parte de esa gran variedad de profesionales que trabajan en las instituciones de educación

media superior y superior; pero no se ha tenido el suficiente cuidado de clarificar los objetivos de los diferentes programas que se han ido creando; de impedir que surjan programas de posgrado que no cuenten con las condiciones académicas y de operación necesarias; de evitar la masificación y la baja calidad de los servicios, y de vigilar que los grados que se obtengan estén respaldados por un trabajo académico serio y riguroso. Tampoco se ha valorado el impacto que tiene o puede tener en los diversos campos científicos y ámbitos profesionales el hecho de que un alto porcentaje de sus académicos obtenga, por la urgencia (o relativa facilidad), la maestría y/o el doctorado en un campo diferente al de su formación de origen, como es el caso de quienes incursionan en el campo de la educación hasta que se encuentran en el nivel de posgrado.

- Con la intención de estimular la superación y la calidad del desempeño de docentes e investigadores de los distintos niveles educativos y de responder paralelamente a sus continuas y legítimas demandas de mejoría en sus percepciones, se han implementado programas que les otorgan beneficios económicos en forma vinculada a su superación profesional y productividad académica. Obtener un posgrado (especialización, maestría o doctorado) impacta directa o indirectamente en el acceso a esos beneficios y en su monto, así que, en algunos casos, los aspirantes a posgrados en educación actúan motivados más por un móvil económico que por la superación en sí, lo cual puede limitar sensiblemente la calidad de su participación como estudiantes.
- Con la intención de lograr la aceptación y el reconocimiento de los gremios, algunas autoridades educativas ceden a la insistente solicitud de apertura de posgrados en educación y pasan por alto el análisis de las necesidades educativas que atenderán con dichos programas, así como el de la pertinencia de su diseño curricular, el de la suficiencia de la infraestructura

real con que cuentan, pero sobre todo el análisis acerca de si el sistema educativo, en la zona de influencia del programa, tiene necesidad de profesionales con el perfil de formación del egresado, así como la posibilidad de incorporarlos en realidad a áreas en las que puedan poner sus nuevas habilidades al servicio de la educación. Así es como surgen algunos posgrados híbridos .a los que ya se hizo alusión, en condiciones de desventaja como las que también se describieron con anterioridad.

Hay un elemento más que vale la pena tomar en cuenta en el análisis; desde los imaginarios que algunos profesionales de la educación han construido sobre lo que pueden esperar al egresar de un posgrado en educación, está el de cambiar de práctica educativa, por ejemplo: de la docencia a la investigación, de la docencia a la administración, etcétera.

Esta situación, además de ser motivo de frustración para el egresado cuando percibe que no es fácil conseguir ese propósito, provoca que muchos programas no centren su interés en fortalecer la formación para el ejercicio de la práctica educativa que el estudiante de posgrado ya realiza, y que las autoridades educativas establezcan una especie de reclamo permanente acerca de qué cambios está logrando el posgrado en la práctica educativa de sus egresados; qué problemas están resolviendo en esta práctica, etcétera.

La falta de respuesta plena e inmediata a esas inquietudes trae consigo un apoyo mínimo o nulo para la consolidación de los programas; de esta manera se genera una especie de círculo vicioso en el que los programas no se consolidan por falta de apoyos y éstos no se otorgan porque los programas no dan evidencia de una vida académica consolidada. Aquí cabe preguntar: ¿qué tipo de dinámica tiene que generarse para romper círculos como el que acaba de describirse?

Ahora bien, interesa la ampliación del servicio educativo en el sistema de posgrado, interesa la cualificación del personal académico de las instituciones de educación básica, media superior y superior con apoyo en la obtención de grados académicos, pero no interesa una expansión reactiva y masificada, asociada en ocasiones a motivos muy distantes de los intereses de superación profesional y de respuesta a necesidades educativas tal como, según se ha comentado, ocurre en algunos posgrados en educación.

Una dinámica de expansión, diferenciación, operación y atención a los procesos de formación, que presenta problemas como los que se han venido señalando, no es ajena a las condiciones que prevalecen en el campo de la educación.

1.3.2. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Los posgrados en educación viven también algunos problemas derivados de las características del campo de las ciencias de la educación.

a) La masa crítica del conocimiento está dispersa entre pedagogía, didáctica, técnicas y trabajos de investigación educativa. Sin embargo, no puede afirmarse que haya autores clave definidos en la investigación educativa; en ciertas áreas hay algunos con mayor presencia en el campo, con una producción investigativa de reconocida calidad y continuidad, pero lo que existe es más bien un panorama amplio y heterogéneo.

b) El campo de la educación y la investigación educativa son como cosas sin dueño, parece que cualquiera puede entrar en este campo de fácil acceso en el que se establecen escasas o nulas condiciones de ingreso; hay mucha gente que se dedica a actividades de educación y/o produce discurso sobre educación, sin tener un mínimo de formación profesional en el campo educativo o sin tener una práctica educativa, lo cual condiciona o limita la posibilidad de construcción de

objetos de estudio en dicho campo de la educación y de aportaciones relevantes al mismo.

c) Se puede acceder a muchos de los posgrados en educación desde cualquier línea, para cualquier proceso, sin prerequisites suficientes y consistentes que establezcan condiciones favorables para que los aspirantes consoliden una formación que les permita llegar a investigar en el campo de la educación o a ser expertos en alguna práctica educativa.

d) Algunas instituciones educativas abren posgrados en educación por considerar que éste es un campo más fácil y, por lo tanto, que permite a los profesores cumplir más rápidamente con la exigencia de contar con un grado, aunque no continúen la formación en su disciplina de origen. Por otra parte, en algunos casos se distorsiona la concepción del profesor-investigador, exagerando el hecho de que el profesor haga investigación de su docencia, lo que ha orillado a algunas universidades a que la investigación y la formación se realicen principalmente enfocadas al campo educativo, en detrimento de la producción en las disciplinas de origen de los investigadores.

e) En íntima relación con los señalamientos anteriores, ocurre que en general la educación se valora como algo inferior, esto se refleja en el escaso prestigio que se concede (unas veces con fundamento y otras sin él) a los programas de posgrado en educación, en las características de los alumnos de dichos programas, los cuales suelen ser más sencillos y solidarios como grupo que los de otros programas y, últimamente, hasta en el mensaje que hay detrás de la forma en que se está considerando como destinatarios preferentes para los posgrados en educación, según propuesta de algunos programas de apoyo a la formación de profesores de las universidades públicas, a quienes tienen edades avanzadas.

Una lectura global de la problemática presentada permite identificar elementos que pueden resultar clave para entender, en un primer término, el porqué de la situación que prevalece en relación con los programas de posgrado en educación y, en un segundo término, para dar un paso en el establecimiento de lo que podrían ser criterios de consolidación de dichos programas.

Un factor fundamental a destacar es el de las condiciones del campo de las ciencias de la educación, donde está subsumido el de la investigación educativa. La visión general de los problemas identificados permite encontrar elementos que parecen confirmar parcialmente, aún hoy (año 2003), la hipótesis generada por Emilio Tenti Fanfani (1984): el campo de las ciencias de la educación es un campo en construcción que se caracteriza por débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico.

Cuando Emilio Tenti generó esta hipótesis, estaba considerando como ubicados en el campo de las ciencias de la educación a todos aquellos que producen discurso sobre educación, aunque no sean investigadores educativos. Sin embargo, la problemática señalada por los expertos entrevistados (cfr. Moreno Bayardo, 2002c), permite percibir claramente, en coincidencia con la hipótesis de Tenti que, en el campo de la investigación educativa.

- a) Hay fácil acceso, no existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión sea requisito para ingresar al campo, ni tampoco algún otro criterio de admisión.
- b) Con suma facilidad se improvisan investigadores e instituciones de investigación.
- c) No existe una clara delimitación de las fronteras del campo de la ciencia de la educación (investigación educativa) con otras disciplinas o actividades; esto se menciona no en el sentido de que los hechos educativos tengan que ser objeto de

estudio de una sola disciplina, dado que es claro que la multi, la inter y la transdisciplinariedad enriquecen, sino en el de la dificultad para identificar objetos de estudio cuyas características los inscriban realmente en el campo de lo educativo, a diferencia de los que aluden a circunstancias educativas cuya naturaleza es afín a otros campos de conocimiento.

d) Falta solidez en los procesos de formación de los investigadores educativos.

e) La masa crítica del conocimiento generado en el campo está dispersa, aunque se hacen esfuerzos de sistematización en algunas áreas temáticas.

f) Hay un escaso prestigio asociado al campo, a las instituciones y a los programas de formación de sus agentes de producción, con honrosas excepciones.

Quizá un rasgo en el que se percibe alguna diferencia con la situación esbozada por Tenti en 1984, es el de la baja autonomía relativa; ninguno de los expertos entrevistados señaló como problema que, en la actualidad, la determinación acerca de qué se investiga y cómo, provenga en su mayoría de agentes externos (como las políticas públicas, por ejemplo), esto puede ser base para afirmar que el rasgo de la autonomía no está siendo tan determinante en la configuración actual de las características del campo de la educación, como los de débil estructuración y escaso prestigio científico.

Por otra parte, es un hecho que aun con situaciones problemáticas como las que se han descrito, la dinámica de producción de conocimientos en el campo de la educación se está revitalizando por la participación de cuerpos académicos que hacen de la investigación educativa y de la formación de investigadores para el campo el eje de su desempeño profesional, a ello pretenden contribuir también muchos de los posgrados en educación que trabajan por mejorar las condiciones

institucionales que puedan favorecer la calidad de la formación que en ellas se genera.

Ahora bien, no puede afirmarse que todos los problemas explicitados en relación con los programas de posgrado en educación sean reductibles a los propios del campo de la educación, aunque su peso sea quizá uno de los más relevantes; existen otros factores importantes a considerar:

a) La crisis económica ha traído consigo la disminución de empleos, lo que a su vez incide en el aumento de cualificación profesional como requisito, tanto para la obtención de empleo, como para la permanencia o el ascenso en el mismo.

b) Los sistemas de promoción laboral y salarial establecidos para los académicos universitarios y los profesores de educación básica y normal, orientan fuertemente a los profesionales de la educación, e incluso a los de otras disciplinas, a buscar vías para el enriquecimiento del curriculum profesional (entendido más como certificación que como desempeño o productividad), entre ellas, la obtención de grados posteriores a la licenciatura. En muchos casos, tanto las instituciones que demandan a sus profesores la obtención de grados académicos, como los mismos aspirantes, encuentran que la vía más rápida, fácil y segura es la de los posgrados en educación.

c) El exceso de aspirantes a los programas de posgrado en educación genera a su vez una fuerte presión a las instituciones que los ofertan, muchas de las cuales optan por responder a la demanda sin contar con las condiciones académicas y de infraestructura que requiere este nivel educativo.

d) En las circunstancias antes descritas, las prácticas de formación (orientadas a la investigación o a la profesionalización) en los programas de posgrado resultan, en algunos casos, improvisadas; buen número de los académicos responsables de la formación no tienen una trayectoria profesional y/o de investigación que

avale y sustente su tarea formadora y, por otra parte, muchos de los demandantes ingresan a los posgrados en educación más por la oportunidad que como expresión de un genuino interés por la investigación educativa, por la superación profesional y/o por una carrera académica.

El recorrido por los diversos planteamientos que se han hecho en este documento permite afirmar que lo que sucede en los posgrados en educación es resultante de la articulación de diversos factores: las condiciones del campo de las ciencias de la educación; las prácticas de formación al interior de los programas; la trayectoria profesional y de producción investigativa de los formadores; las circunstancias de nacimiento y expansión de la mayoría de los programas; el tipo de demandantes de los mismos, sus antecedentes académicos, y lo que las instituciones que crean los programas de posgrado en educación esperan como productos explícitos de la formación que en ellos se genera.

Ciertamente, muchas de las situaciones señaladas como problemática de los posgrados en educación son hechos consumados que, en su momento, no fueron y/o no pudieron ser controlados. A medida que las diversas instituciones que ofrecen posgrados en educación han sido conscientes de dicha problemática, han generado acciones tendientes a transformarla, al menos parcialmente, y deben seguir mejorándolo.

1.3.3. HACIA LA CONSOLIDACIÓN

Asumir la existencia de las diversas situaciones problemáticas que se han presentado en relación con los programas de posgrado en educación, da pie para reconocer la urgencia de diseñar estrategias de consolidación que incidan en cada una de las grandes categorías de problemas ya señalados.

Tomando en cuenta que la calidad en el posgrado no sólo es asunto de excelencia académica, sino también de pertinencia social, en primer lugar habrá que considerar la necesidad de una clara definición de políticas nacionales, regionales, estatales e institucionales en relación con los programas de posgrado en educación. Esto supone, entre otros elementos, una respuesta precisa a preguntas como por qué, para qué y para quién optar por la apertura de programas de posgrado en este campo, misma que debe ser de un valor tal que justifique la dedicación de recursos humanos, materiales y de infraestructura, en cantidad y calidad, que permita que los posgrados en educación no operen en desventaja con otros programas y, por supuesto, que dé solidez a la toma de decisiones sobre su apertura, replanteamiento y/o ampliación de cobertura.

La definición de políticas en torno a los programas de posgrado en educación implica una visión prospectiva acerca de cuáles son las áreas específicas de formación en las que se pretende incidir, cuál es el tipo de demandantes a los que se atenderá de manera prioritaria, cuáles programas se abrirán por un determinado número de generaciones en respuesta a necesidades específicas y cuáles habrán de constituir una oferta a largo plazo en concordancia con las grandes estrategias de formación de cuadros académicos en la institución, el estado, la región o el país, así como cuáles serán los criterios para seguimiento y reorientación, en su caso, de los programas en operación.

En el establecimiento de políticas de esta naturaleza resulta indispensable, desde luego, la presencia de académicos en los equipos o consejos que son responsables de la toma de decisiones al respecto, para que aporten de manera sustentada a una visión integral de las necesidades a las que se debe dar respuesta.

Por otra parte, en una sociedad que tiende cada vez más al desdibujamiento de fronteras y a la disminución de esfuerzos aislados, resulta de suma importancia la

formación de redes de posgrados en educación a nivel estatal, regional, nacional e internacional, donde el intercambio de experiencias, el análisis y la generación de propuestas de solución a problemas comunes, la participación en la definición de políticas, el intercambio académico y de productos de investigación, e incluso el diseño y la operación de proyectos conjuntos, como los programas interinstitucionales, coadyuve a la consolidación de los posgrados en educación.

En correspondencia con la problemática analizada en las diversas categorías que son tema de análisis en este Cuaderno de Discusión, surgen también algunas propuestas que pueden ser pertinentes para favorecer la consolidación de los programas de posgrado en educación.

En lo que se refiere a orientación curricular, resulta fundamental insistir en que se trabaje por lograr claridad y especificidad en los objetivos de cada programa; hacerlo podrá incidir en la solución de algunos de los problemas mencionados, pues contribuirá a un planteamiento preciso de los objetivos de los programas de posgrado, según se trate de especialización, maestría o doctorado y, en consecuencia, a una definición clara de los productos académicos que deben generar.

Por otra parte, evitará que permanezcan los programas cuya generalidad parece propiciar una formación en todo y en nada o que se sigan equiparando los planes de estudio de algunos programas de posgrado con las características de una licenciatura en educación.

En esta línea es de suma importancia que los académicos que trabajan en el diseño curricular de programas de posgrado, atiendan minuciosamente a la búsqueda de congruencia entre el diseño mencionado y los objetivos del programa, así como entre los métodos de trabajo, el nivel y la intencionalidad del programa en cuestión.

Un aspecto vital para el desarrollo de los programas de posgrado en educación será la alta cualificación y amplia permanencia de la planta académica asociada a cada programa, esto se afirma con plena conciencia de la dificultad que en términos de recursos humanos y financieros supone lograrlo, pero desde la certeza de que sin ello será aún más difícil intentar procesos de consolidación de los posgrados en educación. Un complemento fundamental de la estrategia anterior será la generación de acciones tendientes a propiciar el trabajo colegiado de los docentes, asesores y tutores que participan en cada programa, para que se logre un acercamiento significativo entre el curriculum formal y el curriculum real desde una visualización global del proceso de formación de los estudiantes, por parte de los académicos, y una comprensión clara de lo que se espera que el trabajo, en cada espacio curricular, aporte a dicho proceso de formación.

Por otra parte, habrá que considerar que la implementación de un curriculum no se reduce sólo al diseño y su operación; el seguimiento cercano y acucioso de lo que ocurre a lo largo del proceso de formación, así como de su impacto en el desempeño de la práctica educativa de los egresados, proporcionará elementos relevantes, tanto para la evaluación y el análisis de la pertinencia del programa, como para la reorientación y/o afinación de las políticas referentes a los programas de posgrado en educación.

En lo relativo a programas con orientación a la investigación, es condición indispensable partir de una presencia significativa de la investigación en los programas de posgrado en educación, la cual habrá de manifestarse, por ejemplo, en un alto nivel de calidad en la producción investigativa de los académicos que sustentan el programa (desde luego acompañada de su oportuna difusión), en una estrecha vinculación entre estudiantes y académicos en la producción investigativa, misma que habrá de contribuir a un equilibrio teoría-práctica en los

procesos de formación y en una atención prioritaria a la calidad y relevancia de los productos de investigación que generan los estudiantes.

Las situaciones relativas al campo de la educación no cambiarán sólo como resultado de lo que sucede o deje de suceder en los posgrados del área, pero tal vez desde éstos se generen algunas condiciones de posible impacto favorable en el campo de la educación en el mediano plazo. Algunas de esas condiciones ya se mencionaron en los párrafos anteriores, pero hay que agregar aquí la importancia de una clara especificación del nivel de competencias básicas establecido y/o propiciado (por ejemplo en los cursos propedéuticos) como prerrequisito académico para los aspirantes, así como el cuidado (rigor) académico en la selección de estudiantes, en sus procesos de formación y en las condiciones para el otorgamiento del grado.

Al hablar del cuidado en los procesos de formación, conviene insistir en la necesidad de analizar y dar seguimiento a lo que ocurre al interior de dichos procesos.

En el marco de una cultura de evaluación de los posgrados que aún privilegia aspectos cuantitativos como número de egresados, de titulados, de publicaciones, de equipos de cómputo, etcétera, además resulta fundamental atender aspectos cualitativos que están presentes en la operación cotidiana de los programas de posgrado en educación, tales como: el tipo de experiencias de aprendizaje que se generan; cómo inciden éstas en la construcción de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en la internalización de actitudes y valores; las relaciones que se dan entre tutor-estudiante, académicos-estudiantes y estudiantes-estudiantes; la manera en que los estudiantes son inducidos a una cultura de la investigación y los significados que en ella van construyendo; en fin, todos aquellos aspectos que constituyen de manera conjunta e interrelacionada el ambiente de aprendizaje en que tienen lugar los procesos de formación.

Mediante estrategias como las propuestas en este último apartado, es de esperar que se generen condiciones que permitan que los posgrados en educación avancen significativamente hacia la consolidación.

1.3.4. OTROS RETOS PARA LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

A partir de descripciones y consideraciones, como las realizadas en los apartados anteriores, empiezan a esbozarse otros retos para los posgrados en educación, los cuales se plantean a manera de disyuntivas o cuestionamientos, precisamente con la intención de generar discusión en torno a los mismos:

- ¿Convertir el posgrado en una especie de programa remedial o hacer una fuerte tarea de selección de estrategias de formación de alto impacto?
- ¿Hacer que prevalezcan los criterios académicos o ceder a las presiones de los grupos demandantes y de los estudiantes ya admitidos?
- ¿Cómo dar cauce académico a una demanda excesiva de estudios de postgrado inducida por los esquemas de credencialización y de acceso a beneficios económicos?

Contribuir al cuestionamiento conlleva el compromiso de participar en el análisis y de hacer un ejercicio para esbozar algunas respuestas sin que se consideren como soluciones ideales; es en ese sentido que se hacen los siguientes planteamientos.

Se puede iniciar analizando, ¿qué se derivaría (o ya se está derivando, en algunos casos quizá sin plena conciencia de ello) de una opción que consista en convertir el posgrado en un programa remedial? Se trataría nada menos que de una especie de institucionalización de logros no alcanzados en los niveles educativos precedentes y, por lo tanto, de una reducción de las metas del

postgrado a la simple atención de las deficiencias de los estudiantes; de esta manera, obtener un postgrado resultaría equivalente a alcanzar satisfactoriamente los objetivos de una licenciatura, sólo que con mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del sistema educativo. En otras palabras, la formación a cargo de los niveles educativos precedentes se instalaría en la confianza de que posteriormente alguien intentará hacer lo que ellos no lograron y dejarían de buscarse formas más efectivas de alcanzar los objetivos educativos propios del nivel.

Otra manera de pensar ese problema consistiría en establecer altos niveles de exigencia para ingreso a los postgrados en educación, con procesos de selección que cuidaran, entre otras cuestiones, que los aspirantes hubieran alcanzado satisfactoriamente el dominio formal del lenguaje, así como un conocimiento previo del campo de la educación y cierto nivel de desarrollo de habilidades que les permita generar diversas estrategias de aprendizaje, todo ello como herramienta básica para acceder a objetivos educativos de mayor complejidad como son los del postgrado.

Cuidar los procesos de selección es una estrategia que de ninguna manera resulta fácil y sencilla en los postgrados en educación, sobre todo en aquellos que tienen como principales destinatarios a profesores y directivos de educación básica y normal, porque en la dinámica de oferta y demanda de estos programas han jugado un papel fundamental las organizaciones gremiales que, por su propia naturaleza, defienden principalmente intereses políticos y de promoción laboral.

Así, la tarea de conjugar este último tipo de intereses con los criterios académicos que permitan consolidar el postgrado, empezando por cuidadosos procesos de selección de aspirantes, requiere de la concertación y de la voluntad política de todos los involucrados en la toma de decisiones.

Pero aun con tal cuidado en los procesos de selección, los cuerpos académicos que sustentan los programas de postgrado tienen ante sí el reto de diseñar estrategias de formación que se constituyan en mediaciones pertinentes para propiciar aprendizajes complejos como los que se pretenden en ese grado educativo, mismas que sin duda supondrán alto nivel de rigor académico, así como una fuerte exigencia en la calidad de las participaciones y de los productos de los alumnos. Ante estrategias de esta naturaleza, es posible tener una reacción negativa de parte de estudiantes que accedieron al postgrado pensando en la fácil obtención de un título y se encuentran ante criterios académicos no negociables (en el sentido de que no podrán ser modificados sólo para facilitar el trabajo de los estudiantes); pero habrá que mantener cuidadosamente la vigencia de dichos criterios en bien de lograr mejores niveles de calidad en los procesos de formación que se generan en el postgrado.

Así, un replanteamiento de los postgrados en educación que pretenda acercarlos a un mejor cumplimiento de sus objetivos educativos, demanda la generación de diversas transiciones:

a) De un crecimiento por inercia orientado por el libre mercado, a una oferta que surja y se reoriente de acuerdo con una clara definición de políticas, pero que además se vincule con los planes nacionales, regionales e institucionales de atención a las necesidades educativas. Se trata justamente de pasar de un crecimiento reactivo donde la apertura de programas de posgrado está determinada más fuertemente por factores como la oportunidad o la presión de los demandantes, a un crecimiento sustentado y orientado por una visión del desarrollo nacional, regional e institucional. En esta línea se entiende que los planes de desarrollo de los programas de postgrado estén inmersos en los planes de fortalecimiento global de la institución que los oferta.

b) De métodos de trabajo en los que mayoritariamente permanece una postura enciclopedista que privilegia que los estudiantes lleguen a tener sólo visiones panorámicas de una gran variedad de temáticas, a mediaciones que impacten en aprendizajes complejos vinculados a un trabajo de profundización de los estudiantes en aquellas temáticas que constituyen el eje principal del programa de posgrado, la práctica educativa que ejercen los estudiantes y los proyectos que éstos generan, según se trate de postgrados profesionalizantes o bien de programas orientados a la investigación.

c) De una formación general y difusa, a su fortalecimiento en ámbitos específicos. Uno de los problemas detectados al analizar diseños curriculares de programas de postgrado en educación, es precisamente su tendencia a conformarlos como un agregado de espacios curriculares en los que se incursiona en psicología, pedagogía, sociología, historia, metodología de la investigación, etcétera, enfatizando la formación en espacios en los que es más fuerte la propia historia de formación y la trayectoria profesional de los formadores. En esta transición se pretende desde clarificar los objetivos de cada programa en función de las necesidades educativas a las que pretende responder, hasta tener una visión precisa del tipo de formación que en consecuencia se pretende ofrecer y de las formas concretas o los métodos de trabajo con que se propiciará dicha formación.

d) De énfasis de la formación en una perspectiva deductiva que privilegia las revisiones teóricas que después se someterán a la prueba de la práctica (misma que con frecuencia el estudiante termina intentando él solo a manera de ensayo y error después de terminar su programa), a la búsqueda de nuevas formas de vinculación teoría-práctica que se hagan presentes a lo largo de todo el proceso de formación. Es cierto que los estudiantes de los postgrados en educación necesitan una fuerte formación teórica, pero no trabajada como único objetivo, sino estrechamente vinculada a las prácticas educativas y/o profesionales en las que habrá de incidir su formación.

e) De la apuesta por una integración espontánea que habrá de llevar a cabo el alumno a partir de los diversos cursos, talleres y seminarios que conforman el plan de estudios, a formas de organización de las experiencias de aprendizaje que favorezcan el trabajo integrador. Precisamente la diferencia entre un intento de formación basado en meros agregados curriculares sin vinculación entre sí, y una formación con sentido de proceso, es esa labor facilitadora de articulación entre las diversas experiencias de aprendizaje.

f) De una concepción de formador en la que éste sólo espera estudiantes que ya deberían haber desarrollado prácticamente todas las habilidades, a una de trabajo minucioso, cercano y sensible a las necesidades reales de los estudiantes del postgrado. Aquí no se habla del caso antes mencionado relativo a que algunos aspirantes llegan al postgrado sin haber alcanzado un desarrollo satisfactorio en habilidades básicas y hay que realizar tareas remediales, sino de la certeza de que el trabajo de los formadores, aun a nivel de postgrado, demanda un seguimiento cercano de los estudiantes, que permita percibir oportunamente sus necesidades de formación y, en consecuencia, diseñar experiencias de aprendizaje que puedan apoyarlos de forma más consistente en su proceso de formación.

En el caso específico del posgrado para profesores de educación básica, valdría la pena empezar a pensar qué modalidades de los posgrados con orientación profesional (especialidad y maestría) conviene consolidar. Quizá habrá que considerar como prioritarios los que propongan un tipo de formación que incida de manera directa en las formas y la calidad con que los profesores ejercen su práctica docente; en esta modalidad se atendería probablemente al mayor porcentaje de demandantes de los posgrados en educación, pero también cabría pensar en programas que, atendiendo a un menor número de profesionales de la educación, orienten la formación a la habilitación para el desempeño de funciones

específicas como la administración y la gestión educativas, la evaluación en sus diversos ámbitos y dimensiones, y la formación de formadores, entre otras posibilidades. Habría que pensar desde luego en algunos programas con orientación a la investigación, como es el caso de las maestrías en investigación educativa y de los doctorados, los cuales atenderían a grupos más pequeños de demandantes.

Estrategias como las que se ponen a consideración en los párrafos anteriores, habrán de surgir de procesos de reflexión orientados por preguntas como: ¿a qué necesidades de formación queremos responder?, ¿qué necesidades justifican la apertura de programas de posgrado?, ¿para qué queremos el posgrado?, ¿para quiénes queremos el postgrado?

Pues bien, a lo largo de este trabajo se presentaron dos tipos de planteamientos: unos que describen situaciones presentes en el desarrollo del posgrado nacional, con énfasis en algunas específicas de los postgrados en educación y en particular del postgrado para profesores de educación básica y otros que esbozan a manera de propuesta hacia dónde se podría transitar, con la finalidad de que los postgrados en educación lleguen a constituir una respuesta de mayor pertinencia a las necesidades educativas de este nivel y campo.

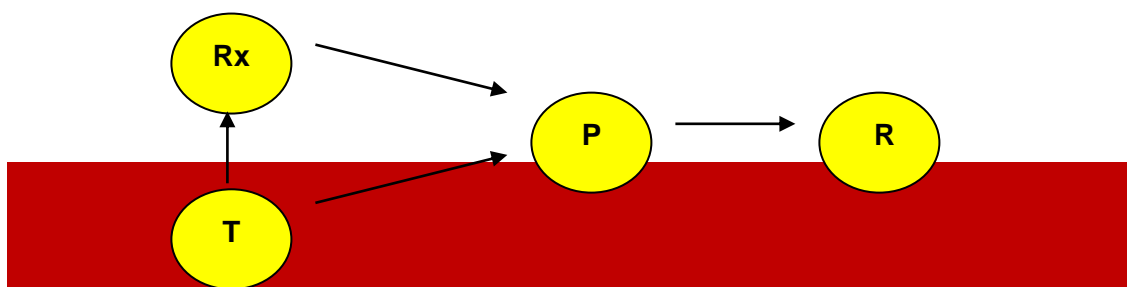
Los primeros son hechos consumados, los segundos son realidades a construir, en espera de que todos los que participamos como diseñadores, formadores, coordinadores o administradores de postgrados en educación seamos colaboradores decididos en la construcción de esa nueva realidad hacia la que vale la pena transitar.

1.4.- METODOLOGÍA UTILIZADA

1.4.1.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se plantea elaborar una estrategia metodológica para mejorar la gestión del proceso enseñanza aprendizaje del postgrado en los aspectos relacionados a los trabajos de investigación y sistemas de evaluación en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

El presente trabajo está orientado por un marco teórico apropiado; es de carácter propositivo y su diseño es el siguiente:



Leyenda:

Rx : Estrategia Metodológica

T : Enfoques teóricos.

P : Mejoramiento de los estudios de postgrado.

R : Realidad transformada esperada.

1.4.2.- POBLACIÓN MUESTRAL

La población muestral en nuestra investigación estará conformada por un total de 40 sujetos educativos de Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte en la Oficina de extensión de la FACHSE-UNPRG Cajamarca.

N=40

1.4.3.- TAMAÑO DE MUESTRA

En cuanto a la selección de la muestra, ésta es no probabilística por lo que ha sido el autor el que ha decidido la muestra directamente y está conformada por los 40 sujetos educativos de Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte en la Oficina de extensión de la FACHSE-UNPRG Cajamarca, por lo que, se le considera que es una población muestral.

N= n= 40

1.4.4.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el presente trabajo se usaron las técnicas e instrumentos de investigación siguientes:

1. La observación.
2. El análisis documental, obtenidas de fuentes directas o primarias de información (registros, archivos, actas, documentos, memorias, informes boletines, etc.).
3. Encuestas:
 - Cuestionarios estructurados
 - Entrevistas estructuradas
4. Análisis de fuentes secundarias para contrastar la información obtenida

(Estadísticas de INEI, ANR, bibliotecas de universidades región y capital de la Republica).

- OBSERVACIÓN: Técnica que usamos en todas las modalidades de la investigación: directa, indirecta, de gabinete y de campo, Dada su importancia.
- EL ANALISIS DOCUMENTAL: Esta técnica consiste en recurrir a fuentes directas de datos e información necesarios, de carácter oficial, elaborados por la entidad para informes, memorias, registros contables, financieros y económicos y académicos para la alta dirección o para organismos como la ANR, el INEI y otros organismos locales, regionales, nacionales re internacionales de información.
- ENCUESTA ESTRUCTURADO: Mediante el uso de un cuestionario debidamente estructurado de acuerdo a las variables e indicadores, aplicado a autoridades, docentes y estudiantes de los programas especiales de la FACHSE-UNPRG Cajamarca
- ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS: Se usó para obtener información, confirmación de la misma y la opinión valedera y especializada de parte de las autoridades y docentes universitarios
- ANALISIS DE FUENTES SECUNDARIAS: comprende el análisis, evaluación e interpretación de la información obtenida de libros y revistas especializadas que sirvieron para contrastar o confirmar los datos obtenidos vía encuestas y entrevistas y otras informaciones directas e indirectas (Diarios, internet, radio, Tv, conferencias y seminarios).

1.4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

- ❖ **Computarizadas:** Se hacen uso de programas estadísticos como Excel.
- ❖ **Manuales:** Procesamiento en papel sábana.

1.4.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

- ❖ Tabulaciones.
- ❖ Histogramas.
- ❖ Cuadros.
- ❖ Frecuencias.
- ❖ Medidas de tendencia central.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Alvarez de Zayas, Carlos y Fuentes, Homero (2005) “El postgrado cuarto nivel de educación” señalan lo siguiente: “El Postgrado es un proceso cuyo fin es formar a aquellos que en él participan, por lo tanto, es un proceso docente y educativo, a diferencia del proceso investigativo cuyo fin esencial es descubrir, crear. En el Postgrado el objetivo es formar, aunque puede haber en mayor o menor medida un resultado investigativo dependiendo de la modalidad o tipos de dicho proceso formativo. Luego comprendemos el Postgrado como proceso docente con un fin formativo, que puede incluir aspectos de la ciencia y la tecnología de una cierta profesión y que necesariamente tiende a ser más sistémico, profundo y creador que la formación de pregrado. El proceso docente de Postgrado como el del pregrado se concibe y organiza a partir de los problemas presentes en la sociedad en una rama en cuestión”.¹

Horruitiner Silva Pedro (2005); FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (La experiencia cubana); analiza la situación de la universidad en el momento actual, el proceso de formación, sus características y el currículo.

Alvarez de Zayas, Carlos y Fuentes, Homero (2005) “El postgrado cuarto nivel de educación”; analizan el proceso de formación docente en el postgrado

¹ Alvarez de Zayas, Carlos y Fuentes, Homero (2005) “El postgrado cuarto nivel de educación”

Lucas Luchilo (compilador)(2010); “FORMACIÓN DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA Políticas de apoyo, resultados e impactos” (Buenos Aires, Argentina); hace un análisis sobre la formación de postgrado en los distintos países, donde se sistematizan tendencias recientes en la evolución de la matrícula de estudiantes de postgrado. Este material, que constituye el corazón de este volumen, fue presentado y sometido a discusión en un taller internacional realizado en Lima, en julio de 2009.

Contreras de Tapia, Maria Esther (2003);”OFERTAS DOCENTES DE PROGRAMAS DE POSTGRADO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE VENEZUELA” Relacionar las ofertas de Programas de Postgrado de las universidades públicas y autónomas en Venezuela -Universidad de Carabobo, Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia y Universidad Nacional Experimental del Táchira-, con las necesidades sociales e individuales en competencias profesionales de los egresados universitarios.

Claudio Rama Vitale (2007); “Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento”; comenzando con un análisis sobre las disciplinas hace un recuento de la manera como se orienta el postgrado en América Latina e incluso haciendo una reflexión sobre los postgrados virtuales que se han comenzado a implementar en el continente.

Luis Adolfo Piscoya Hermoza (2004) Lima-Perú; “La Formación Docente en el Perú”; señala que Los exámenes de admisión a los programas de postgrado son muy heterogéneos y la organización de los estudios también ofrece variaciones importantes. “Por ejemplo, hay programas de postgrado en Facultades de Educación en los que por cada 4 postulantes ingresa uno y hay otros casos en los que ingresan prácticamente todos los postulantes porque hay un número mayor de vacantes. Asimismo, hay programas de doctorado que cuentan con aulas de 50 o más alumnos matriculados y hay otros en los que el

número máximo admitido anualmente es de 15 personas.” Por otra parte afirma que, las bibliotecas destinadas al pregrado y al postgrado, generalmente, son muy insuficientes y, en los casos de los ISPs, son prácticamente inexistentes.

Rama, Claudio; (2007-Ecuador) “Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina”; presenta la situación del mundo que en las últimas décadas se ha comenzado a desarrollar a escala global un nuevo modelo económico asociado a la irrupción y generalización de nuevas tecnologías de producción. El cambio del paradigma técnico-económico desde los 80 y los 90 expresado en la microelectrónica y la programación, crearon nuevas formas de producción y nuevas configuraciones sociales, y entre las cuales también se ha producido la gestación de una nueva educación.

Salgado, Ramón, (2006) “La formación docente en la región: de las normales a las Universidades”; en “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (2000-2005), IESALC; se hace un recuento de las instituciones formadora de formadores en América Latina, sus características y la incidencia que tienen.

Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias-Argentina (1998) “Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México textos para una mirada comparativa”; una evaluación de la manera como se organizan y dirigen los postgrados en los 3 países mencionados, señalando las características y calidad de las mismas.

Humberto R. Granados Benedico / Ignacio Mercado Gasca / Alfredo Delgado Guzmán (2004) “Evaluación académica del posgrado: un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano”; estudio sobre la gestión de los postgrados en Latinoamérica y las instituciones que las cautelan en los procesos de evaluación y acreditación.

Casalino Sen, Carlota (editora) Lima-Perú (2004) "Nuevas tendencias en Gestión Universitaria"; realiza un análisis de la necesidad de una nueva Ley Universitaria en el Perú a la luz de los cambios que vienen ocurriendo en la región. Se presentan distintos documentos que abordan la calidad, acreditación, financiamiento de las universidades en el Perú.

Alvarez de zayas Carlos (1998) "La Universidad como Institución Social"; realiza un análisis de la Universidad a partir de la teoría de los procesos conscientes, como objeto de estudio, modelo y administración de la misma.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003) México. "El posgrado para profesores de educación básica"; Presentar situaciones características del surgimiento y formas de operación de los postgrados en educación, señalando peculiaridades de los que atienden de manera especial a los profesores de educación básica y normal. Realiza un análisis interpretativo de algunas de las situaciones planteadas, mismo que se presenta con carácter de hipótesis. Generan preguntas a manera de propuesta para la reflexión y la discusión.

Jesús Ariel Pérez Jiménez y otros (2003); "El desafío de la calidad en el posgrado para educadores"; el documento expone algunas reflexiones sobre la dinámica que han adquirido los postgrados en México, con las diferentes vicisitudes en su comprensión, conformación y puesta en marcha, a partir de recuperar el punto de vista de los diferentes actores que participan

2.2.POSGRADOS EN EDUCACIÓN; TENDENCIAS Y RASGOS

La educación superior está constituida por los estudios de licenciatura y los de postgrado (especialización, maestría y doctorado), donde existen, por supuesto, concepciones, modalidades y propósitos que los organizan y establecen, así

como finalidades propias de cada uno de ellos. Estos estudios tienen su fundamento en el aporte que representan para el desarrollo del país y en consecuencia del desarrollo profesional de sus egresados. Los postgrados se realizan después del grado académico de licenciatura y constituyen uno de los medios por los cuales se vale la universidad ahora también los tecnológicos y las escuelas normales. Para dar cumplimiento a su misión.

Dichos estudios garantizan la transmisión y construcción del conocimiento más avanzado, buscan formar tanto al profesional con un enfoque práctico aplicado, como al especialista con una orientación fundamental hacia la investigación de los fenómenos y problemas propios de las diferentes áreas del conocimiento; elevan la preparación del egresado y lo orientan en la búsqueda del equilibrio entre sus propios intereses y aspiraciones, y los de la sociedad como un todo. Se diferencian de los cursos de actualización, porque éstos tienen la finalidad de ofrecer a los profesionales la oportunidad de renovar sus conocimientos en determinadas disciplinas y especialidades.

Los programas de maestría pueden diseñarse en cualquiera de los campos de orientación, esto es, habrá maestrías con orientación profesional y maestrías con orientación a la investigación. Las primeras están enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitan al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Durante su proceso de formación, los estudiantes participan en proyectos de carácter profesional, docente o empresarial, conducidos por los profesores y al término del programa será necesario que demuestren capacidad para desarrollar proyectos con características similares a las de los antes mencionados. Este tipo de orientación pretende un carácter terminal, es decir, no se podrá continuar con la formación en la modalidad de doctorado.

Las maestrías con orientación a la investigación están enfocadas a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación. Los alumnos participan en actividades de investigación conducidas por los profesores del postgrado y han de demostrar capacidad para desarrollar un proyecto de investigación individual, mediante un trabajo de tesis. Esta orientación no es terminal y es la plataforma para realizar estudios de doctorado.

Una reflexión que cabe introducir para el caso de los docentes de educación básica y normal, es sobre la necesidad de explicitar a los aspirantes las posibilidades y limitaciones de cada orientación, para que cada interesado revise su historia y trayectoria profesional y, con esa base, tome la decisión de continuar por la profesionalización de su docencia o de incursionar hacia el ámbito de la investigación educativa.

La formación en investigación requiere de la existencia de programas de asesoría que garanticen la atención personalizada del estudiante. Será necesario demostrar la capacidad de generar oportunidades originales en el campo del conocimiento del programa a través de un trabajo de tesis.

Estas perspectivas integran el propósito de formar, actualizar y profesionalizar al docente. Sin embargo, para poder concentrar la variedad de concepciones, es importante plantearse una cuestión: ¿cuál es el valor formativo del postgrado en la profesionalización del docente de educación básica y normal?

En la situación específica del desarrollo de los posgrados en educación, y considerando la dinámica de todas las áreas del conocimiento, es necesario establecer qué características ha presentado la formación de postgrado, especialmente la que se ofrece en los programas para docentes de educación básica y normal.

Primero, dentro de este análisis, se puede percibir que los postgrados en educación se han incrementado de manera considerable, ya sea porque el docente en servicio comienza a reconocerlos como una necesidad de superación profesional que le permita elevar la calidad de la educación que oferta, o porque es un elemento que le permite aspirar a mejores estímulos económicos, pero la demanda por cursarlos se ha multiplicado sobremanera, y el sector público ha ido perdiendo capacidad de atención a la demanda, como hemos señalado.

2.2.1. LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA COMO USUARIOS DE POSTGRADOS EN EDUCACIÓN

Partiendo de los criterios exigidos para que un posgrado sea considerado de calidad, ¿será suficiente con tratar de responder a ellos? Parece que la respuesta es no, porque depende de condiciones institucionales que involucren al sistema, a las instituciones y a los sujetos, y dentro de estos últimos a maestros con conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas y actitudes mínimas.

Partiendo de reconocer que existen como debilidades, ¿por qué la necesidad de continuar la formación de los docentes de educación básica y normal en los postgrados?, ¿es necesario revisar su pertinencia?, ¿existe la necesidad de una visión renovada sobre el postgrado dirigido a docentes de educación básica y normal desde estas instituciones?

Son una serie de preguntas centrales para analizar la posibilidad de que las instituciones formadoras de docentes continúen o puedan acceder a ofrecer este tipo de servicio, y cuenten con condiciones acordes a sus necesidades y prioridades.

Otras preguntas podrían expresarse sobre la pertinencia para crear programas de postgrado dirigido a los docentes en servicio, condiciones mínimas que deben poseer el sistema, la institución y los futuros estudiantes. No son, claro, las únicas preguntas que nos ocupan; tampoco, posiblemente, sean las más importantes, pero implícita o explícitamente, el lector se acercará al presente escrito orientado por ellas o por sus nociones previas, que ordenarán sus procesos de análisis y comprensión de lo que aquí se dice.

En la práctica, la mayoría de los postgrados ofertados no se han dirigido a los docentes de educación básica, sino al mejoramiento académico del personal de las instituciones de educación media superior y superior, porque la estructura e inercia del postgrado se asocia a las características y necesidades de las escuelas normales, de las universidades y de sus profesores, donde la propia lógica orienta al curriculum, en la mayoría de los casos sin cuestionar la docencia particular de otros niveles.

Pueden tener sentido los cuestionamientos que se hacen a los postgrados por su fuerte especialización y rigidez, la poca relevancia que en ellos tienen los problemas educativos actuales de la educación básica, la reducida relación con las necesidades estatales y nacionales de los docentes frente a grupo en la educación básica y normal, por ejemplo.

Hasta ahora las expectativas y proyectos de superación académica dirigida a los docentes se han apoyado, principalmente, en programas cortos de formación, sobreestimando sus posibilidades para el logro de esta finalidad. La realidad muestra que aún no existe una significativa cantidad de propuestas dirigidas ex profeso a las necesidades de los docentes de este nivel.

2.3. LA TEORÍA DE SISTEMAS EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO

Las perspectivas en teorías de sistemas, como ya se ha dicho, son diversas. En este caso queremos proponer que el sistema educativo se estudie con base en nociones que, si han de generar una disonancia cognitiva, se cuide que no sea tan fuerte que evite el reequilibrio en el formador de educadores, haga imposible la comprensión, trabe la comunicación y lo lleve a abandonar la tarea. Para evitar eso, sugerimos partir, en un primer momento, de las nociones de la perspectiva teórica más identificada con los contenidos del pensamiento del profesor. Por lo pronto, proponemos que al repensar el sistema de formación de profesores se haga con base en la perspectiva constructivista de la teoría de sistemas. Algunas razones son:

- a) El estudio de las diversas teorías de sistemas no ha sido uno de los temas privilegiados en las universidades. Carece de antecedentes al respecto.
- b) No obstante, una perspectiva así puede resultar mucho más accesible, porque los conceptos y el planteamiento general de la misma pueden estar más próximos al repertorio de nociones que tienen en su estructura conceptual, dado el conocimiento que una parte importante de los profesores tiene sobre los estudios de epistemología y psicología genética de Jean Piaget.
- c) Que esta conceptualización habrá de funcionar como un organizador previo para la comprensión de la perspectiva de N. Luhmann como teoría que, de acuerdo con Nafarrate (1999: 61), presenta la arquitectura más avanzada para vislumbrar que la semántica de la reflexión puede alcanzar la evolución tan acelerada de la operación social.
- d) N. Luhmann (1996: 19) define al sistema como la distinción sistema/entorno (o ambiente). Es precisamente esa especial operación de distinguir lo que es

anterior a la percepción de los elementos y el todo. A diferencia de E. Morín (2001), quien concibe al todo como algo más o menos que la suma de partes, Luhmann supera el estudio del sistema como análisis de partes, y propone la percepción global del mismo, distinguiéndolo del entorno. Excluye al sujeto y le atribuye independencia. En Luhmann el sistema permanece. Es dinámico y está vivo. Nunca muere. Se auto produce y auto organiza, lo que no es posible en Parson, porque ve al sistema como un instrumento creado para analizar la realidad y lo subordina al sujeto que conoce.

e) Un sistema cuenta con una clausura operacional (Luhmann, 1996: 84), donde paradójicamente y gracias a dicha clausura, el sistema se puede construir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en él mismo. El sistema se define más a sí mismo, manteniéndose flexible y abierto. Saber observar para distinguir, situarse y tomar conciencia de sí, es la esencia misma del sistema, que le ayuda a construirse y a reconstruirse para diferenciarse del entorno, al tiempo que genera sentido a todo lo que éste tiene de suyo, es decir: el irritante caos, la perturbante complejidad y los desquiciantes conflictos dadas las contradicciones que se presentan en la comunicación que es inherente a los sistemas sociales.

f) El sistema es autorreferente porque acude a su propio texto y sintaxis para ver el entorno y construir la realidad. Tiene función de reproducción y su perfil es de carácter semántico. Es como una red semiótica desde la cual el entorno adquiere significado. Es ahí donde se genera la capacidad de interpretarlo.

Es su semántica la que define el sitio desde donde el sistema construye la realidad como invento y no como descubrimiento por desvelo.

Visto así, no hay menoscabo para el entorno. Por eso para el sistema el entorno es lo que es. Es el sitio donde sucede lo que sucede, pero que sólo adquiere

significado en la medida en la que se cuenta con los referentes para construirlo. Conocer es construir y construir es conocer. Es haz y envés de una misma forma. Es proceso cuya comprensión supera a la interacción sujeto-objeto que suponen las epistemologías tradicionales al explicar cómo es posible el conocimiento.

El conocimiento y el aprendizaje –como acto de conocer– derivan de la capacidad de observación, entendida como operación que permite hacer distinciones en la realidad, en la misma medida que el sistema percibe perturbaciones o irritaciones.

g) El sistema asegura su auto fabricación (Luhmann, 1996: 91). Se conserva o autorreproduce. Esta reproducción es de carácter estructural y comprende todos sus componentes. Cuando se trata de sistemas psíquicos o sociales la auto fabricación incluye las estructuras semánticas que al mismo tiempo son objeto de reproducción de la autorreferencia.

h) Como ya se ha dicho en otro lugar, el constructivismo operacional en el que se sustenta la teoría de sistemas de N. Luhmann supera tanto a la distinción analítica cartesiana del todo-parte, como a la relación jerárquica entre sistemas y subsistemas, y las sustituye por la percepción global, holista y la relación sistema-entorno. Una distinción de este tipo estimula la diferenciación, reconoce la diversidad, fomenta las relaciones horizontales entre los componentes del sistema, termina con el centro único y da paso al poli centrismo. Debe destacarse que esta propiedad marca una diferencia sustantiva con la teoría general de sistemas propuesta por Ludwing V. Bertalanffy (1976), al reconocer que en los componentes del sistema existe una parte dominante (véase Ramírez, 1999) que es precisamente el gatillo o disparador de los efectos ulteriores en el resto de componentes y que, al prolongarse en el tiempo, hacen

que la mencionada parte dominante vaya adquiriendo un comportamiento centralizador.

i) Es necesario que cada organización, en tanto sistema social, situado como una entidad abierta y flexible, reconozca en sí misma su capacidad para aprender de las irritaciones y perturbaciones percibidas en el entorno. Representarse así permite la fabricación y recreación propias. La auto organización es una propiedad que identifica a los sistemas.

2.3.1. LOS APORTES DEL ENFOQUE SISTÉMICO A LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

¿Qué puede aportar en el enfoque sistémico a la comprensión de la realidad? Posiblemente el punto principal sea generar una mejor forma de abordaje de la complejidad de los sistemas biológicos y sociales. “El incontrolable aumento de la complejidad social hacía del organismo una imagen insuficiente, pues aparecían nuevos órganos sociales que generaban nuevas relaciones. El foco se trasladó entonces desde los elementos a las relaciones entre los elementos, a sus intercambios, lo que esa otra metáfora subsidiaria, la de la estructura, captó con tanta propiedad.” (Mascarreño, 2006) Una de las derivaciones más interesantes es que esa nueva forma de apreciar la realidad pone en evidencia los mecanismos generativos con que operan los objetos estudiados. Y a la vez, plantea nuevas formas de verificar que la operación es efectivamente, como el modelo la representa aunque a veces pueda generar imágenes deshumanizadas como la de Luhmann.

La publicación del manuscrito en el cual la teoría emergente fuera descrita por primera vez, fue diferida en esa oportunidad por la agitación general producida al final de la Segunda Guerra Mundial. Von Bertalanffy desarrolló gradualmente su idea. Primero publicó un "paper" sobre la misma titulado: *Zu einer allgemeinen Systemlehre* en 1949. Al año siguiente planteó la *Teoría de los*

sistemas abiertos en Física y Biología y un *Bosquejo de la Teoría General de Sistemas*. La formulación clásica de los principios, alcances y objetivos de la teoría fueron dados a conocer integralmente en *La Teoría General de Sistemas*, desarrollada en gran detalle en 1969 en el libro del mismo título (2001). En ese libro, von Bertalanffy realiza una introducción descriptiva clara y precisa de la propuesta de la Teoría General de Sistemas como una forma sistemática de aproximación y representación de la realidad. A su vez, plantea el desafío de encarar formas de trabajo transdisciplinarias para sacarle partido a la nueva aproximación a la realidad.

El concepto organicista de la vida elaborado por von Bertalanffy en el marco de una Teoría General de la Biología, fue evolucionando hasta constituir el fundamento para proponer unos años después la TGS que hoy conocemos y que expuso en su libro más conocido (2001). El desarrollo de esas ideas pasando del campo de la biología a otros campos fue lógico y natural a partir de la aproximación elegida por el autor para entender la realidad. La concepción organicista original se refirió al organismo como un sistema organizado, definido por leyes fundamentales de sistemas biológicos en todos los niveles de la organización. Procurando ampliar las implicaciones de su concepción de partida, finalmente se abocó a la especificación de una teoría general. Así fue que este esfuerzo generalizador trascendió al terreno de la biología, para considerar los diferentes niveles de organización sociales, que son los objetos de estudio que nos ocupan en esta investigación.

Ludwig von Bertalanffy (2001, pág. 15) planteó que la Teoría General de Sistemas (TGS) debería constituirse en un mecanismo de integración entre las ciencias naturales y sociales y ser al mismo tiempo un instrumento básico para la formación y preparación de científicos. Sobre estas bases se constituyó en 1954 la Society for General Systems Research, cuyos objetivos fueron los siguientes: 1) Investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y modelos en varios

campos y facilitar las transferencias entre aquellos; 2) Promoción y desarrollo de modelos teóricos en campos que carecen de ellos; 3) Reducir la duplicación de los esfuerzos teóricos; y 4) Promover la unidad de la ciencia a través de principios conceptuales y metodológicos unificadores. “Esto seguramente contribuiría a acelerar el proceso de cambio del paradigma mecanicista al sistémico.

Las ideas precursoras permitieron integrar esfuerzos más o menos aislados de otros pensadores sistémicos contemporáneos, en torno a los aportes de la nueva teoría. En 1954 von Bertalanffy, logró reunir a científicos de otras disciplinas que trazaban visiones sistémicas en torno a la Society for General Systems Research (actualmente la International Society for the Systems Sciences), entre los que se contaban el economista Kenneth Boulding, el psicólogo James Grier Miller, el matemático Anatol Rapoport y el filósofo Ralph Gerard, a los que se irían uniendo

gradualmente muchas figuras relevantes de la ciencia del siglo XX, que buscaban un modelo alternativo para apreciar fenómenos muy complejos, con una visión integradora, que podría aportar la nueva Teoría General de Sistemas. Lo que iniciaría un proceso de legitimación del nuevo modelo, a partir de diversos aportes académicos.

El contexto en el que la TGS se puso en marcha desafiando el status quo dominante, es el de una ciencia dominada por las operaciones de reducción características del método analítico, una concepción cuyo paradigma de entonces, venía siendo la forma de abordaje científico de los problemas, planteada por la Física. Los sistemas complejos, como los organismos o las sociedades, permiten una aproximación reduccionista sólo con muchas limitaciones. La solución a menudo era negar la pertinencia científica de la investigación de problemas relativos a esos niveles de la realidad, como cuando una sociedad científica prohibió debatir en sus sesiones el problema de en qué

consiste y a qué se debe la conciencia. Esta situación resultaba particularmente insatisfactoria en el terreno de la biología, una ciencia natural que parecía quedar relegada a la función de describir, obligada a renunciar a cualquier intento de interpretar o predecir.

Con el correr del tiempo, von Bertalanffy ha sido reconocido como pionero en la concepción organicista en muchas disciplinas, y se reconoció como su máximo logro una concepción de los sistemas generales que trascendió la clásica dicotomía mecanicista contrapuesta con la vitalista, para generar una explicación conceptual del funcionamiento de los seres vivos en general. El planteo renovador del autor consistió en apreciar a los organismos vivos como sistemas abiertos, con características diferenciadas que pueden ser estudiadas con un enfoque diferente que el del paradigma reduccionista vigente entonces, que no por ello se aparta de la forma de abordaje científico característico de las ciencias naturales. Sin embargo – y tomando las ideas de Khun sobre cambios de paradigma en el ámbito de la ciencia - la propuesta de Bertalanffy sería fuertemente criticada y cuestionada, por muchos años, hasta ser finalmente aceptada.

A partir de las ideas fundacionales de la teoría de sistemas, von Bertalanffy concibe la "*Teoría General de los Sistemas*" (TGS) como una nueva disciplina científica, cuyo tema central es la formulación de principios válidos para comprender los sistemas, sea cual fuere la naturaleza de sus elementos componentes y las relaciones entre ellos. En este sentido, esta teoría plantea una aproximación a la realidad de los sistemas formales, mecánicos, biológicos, sociales o de cualquier otro tipo, mediante una aproximación lógico-matemática puramente formal en sí misma, pero aplicable a todas las ciencias empíricas, considerando en el abordaje, el conjunto de los objetos organizados a partir de las relaciones que los vinculan entre sí y con el medio. Este enfoque logra aportes relevantes en la comprensión y también en la predicción del

comportamiento de la realidad en muchos campos de la ciencia, incluyendo es estudio sistemático de las organizaciones.

La concepción de un modelo que integrara los conceptos de niveles de organización y de organismo activo, supuso en principio un nuevo modelo mental para apreciar el comportamiento de los seres vivos. Así se planteó inicialmente la idea de organismo activo, como lo opuesto de organismo pasivo. Este abordaje generó las bases de una declaración temprana para generar una teoría holística de la vida que explicase el comportamiento de los seres vivos como sistemas abiertos en constante relación con el medio ambiente en el cual se desarrollan.

Este concepto generó gran resistencia entre los biólogos experimentales que pretendían explicar los procesos de la vida mediante la investigación física y química de las leyes a niveles subcelulares, con un enfoque evidentemente reduccionista para el abordaje de los objetos estudiados. Este era por otra parte, el paradigma vigente a comienzos del siglo XX.

La propuesta se abre camino precisamente porque los paradigmas vigentes no ofrecían adecuadas respuestas para abordar la complejidad creciente de los objetos estudiados en materias tan diversas como la biología o la sociedad. Al respecto en el prefacio de la edición revisada, Bertalanffy (2001, pág. xx) afirma que: "La tecnología y la sociedad moderna se han vuelto tan complejas, que los caminos y medios tradicionales no son ya suficientes, y se imponen actitudes de naturaleza holística o de sistemas y generalista, o interdisciplinaria (...). Sistemas en múltiples niveles piden control científico: ecosistemas cuya perturbación conlleva a problemas apremiantes como el de la contaminación, organizaciones formales como la burocracia, las instituciones educativas o el ejército; los graves problemas de sistemas socioeconómicos, en relaciones internacionales, políticas y represalias".

¿Qué pasaría si nos preocupamos más por “el todo” y consideramos preferentemente el estudio de “la relación entre las partes”? Comenzamos a transitar gradualmente hacia los modelos mentales desarrollados en la teoría de sistemas, con todo lo que ello implica en la capacidad de comprender la realidad y la selección de instrumentos conceptuales para hacerlo. El enfoque de sistemas aporta entonces una visión diferente de la realidad, más relacionada con las relaciones entre las partes, que con las partes en sí mismas. Señala Van Gigch (1987) que: "El enfoque de sistemas otorga una nueva forma de pensamiento a las organizaciones que complementan las escuelas previas de la teoría de la organización. Este busca unir el punto de vista conductual con el estrictamente mecánico y considera la organización como un todo integrado, cuyo objeto sea lograr la eficiencia total del sistema, además de armonizar los objetivos en conflicto de sus componentes".

La característica de los sistemas abiertos precisamente es su cambio permanente, como consecuencia tanto de la relación entre sus componentes internos como de esos componentes, con el medio con el cual estos interactúan. Los sistemas abiertos, que son conformados por los organismos vivientes (biológicos o sociales) se mantienen en permanente evolución, transformación, cambio, o, como dice von Bertalanffy, "en continua incorporación y eliminación de materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar, mientras la vida dure, un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado "uniforme" que difiere de aquel". En definitiva, operan en una relación de equilibrio con el medio con el que interactúan y condiciona su comportamiento.

2.3.2. LOS PRINCIPIOS BÁSICOS QUE DETERMINAN EL COMPORTAMIENTO DE LOS SISTEMAS

Para Bertalanffy, todos los sistemas abiertos se rigen por grupos de principios básicos que determinan su comportamiento: 1) **Principio de Equifinalidad** (2001, pág.131), que lleva a determinados sistemas abiertos a alcanzar un mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos. 2) **Principio de Heterogeneidad** (2001) que plantea que los sistemas existen porque se diferencian de su entorno, oponiéndose a las fuerzas que llevan naturalmente a la igualación de las diferencias (homogeneidad). 3) **Principio de Organización** (2001) que sostiene que se necesita un sistema organizado para contrarrestar la tendencia general de los acontecimientos en la naturaleza física que llevan a estados de máximo desorden (entropía) y a la igualación de las diferencias (homogeneidad).

Los sistemas abiertos, y particularmente los sistemas sociales, por el principio de equifinalidad, contienen un mecanismo de autorregulación de su propio funcionamiento en relación con el entorno en el que operan. De otra manera, las diferentes configuraciones del entorno podrían disparar su comportamiento de manera totalmente descontrolada. Von Bertalanffy (2001) dice al respecto que: "Un sistema es un proceso circular en el cual parte de la salida es remitida de nuevo, como información sobre el resultado preliminar de la respuesta a la entrada, haciendo así que el sistema se autorregule, sea en el sentido de mantener ciertas variables o de dirigirse hacia una meta deseada". La autorregulación es entonces una parte muy importante del modelo de control del funcionamiento de los sistemas abiertos.

La idea de que los objetos se diferencian a través de su relación con el entorno plantea una nueva forma de ver la realidad, más centrada en las relaciones con el entorno que en su funcionamiento interno. Precisamente los sistemas existen como tales porque se diferencian del entorno con el que interactúan. La frontera

entre el sistema y su entorno establece la separación entre lo que es sistema y lo que queda fuera de él. Las reglas de funcionamiento del sistema, diferentes de las de su entorno, evitan la igualación de ambos y la consecuente desaparición del sistema como tal. Por otra parte, se establecen diferentes niveles de complejidad entre lo interno y lo externo. Lo interno (el sistema) como algo menos complejo y por lo tanto, diferenciado de lo externo (el ambiente), considerando la idea de complejidad sistémica de ambos objetos que es la base de la heterogeneidad de la realidad biológica y social.

Surge finalmente la problemática de la organización como principio básico para el funcionamiento. Los sistemas abiertos – y entre ellos las organizaciones sociales - tienen una estructura y funcionamiento internos que los caracterizan y que les permiten diferenciarse del entorno. La organización es una de las características de los sistemas que va más allá de la complejidad de su estructura y los componentes del mismo. Precisamente las características de esa organización, marcan una diferencia notable entre los sistemas administrados y los que no son administrados. La organización en los sistemas administrados es una característica importante y compleja que conlleva una conducta orientada a objetivos y motivos, que es claramente diferente de la que tienen los sistemas no administrados en el mundo de las ciencias naturales. Esa organización determina gran parte de sus características funcionales, que trascienden a cada uno de los componentes aislados del sistema.

Los sistemas abiertos y específicamente los sistemas administrados, tienen un perfil que los caracteriza. Russell Ackoff (1993) define una organización como un sistema por lo menos parcialmente auto-controlado orientado a un determinado fin (habla específicamente de metas, objetivos e ideales). “Esto hace posible contemplar los sistemas teleológicamente (de una manera orientada hacia el producto, y no determinísticamente (de una manera orientada al insumo).

Aclarando seguidamente que la teleología no reemplaza al determinismo, sino que lo complementa. Los sistemas incluyen entre sus contenidos hombres y máquinas, una estructura que establece cursos de acción alternativos, comunicaciones para determinación de la conducta e interacción y medios de elección de toma de decisión, estableciendo los cursos de acción que conducen a resultados elegibles entre los propios participantes. Sobre estas bases, puede construirse una aproximación a los sistemas estatales, bien diferente de la propuesta por el modelo burocrático planteado previamente por Max Weber.

A su vez, los sistemas se ajustan mediante mecanismos de retroalimentación continuos que ayudan a corregir desviaciones. Para entender este concepto siguiendo a Tomas Austin Millán (2006), pensemos en la persona que conduce una bicicleta, que es una experiencia que la mayoría de los lectores de este artículo seguramente habrá vivido y por lo tanto, puede entender y aplicar. En la medida que avanza, el ciclista corrige la dirección, ya que la bicicleta tiene una fuerte tendencia a derivar hacia los lados. El acto de corregir la dirección impuesta es producto de la retroalimentación que se produce en la mente del ciclista, quien continuamente reexamina si va en la dirección que quiere, si ello no ocurre, corrige la dirección. Esta cualidad de auto-corrección sucede en todos los sistemas y es la base de la cibernética "que concierne en especial a los problemas de la organización y los procesos de control".

Constituiría un aporte poder ver a las burocracias como sistemas, con el enfoque precedentemente expuesto. La idea de que las burocracias en general – como sistemas sociales que son - también evolucionan no resulta ser algo descabellado, desde el punto de vista de la TGS planteada por von Bertalanffy. A pesar de que la teoría del modelo burocrático esencialmente mecanicista plantea aproximaciones a la realidad con estructuras rígidas y procesos predefinidos, el conjunto del sistema social que componen (sea este por ejemplo una institución sin fines de lucro o una empresa comercial) no pueden

permanecer inmutables ante los cambios del contexto, por más que sus estructuras internas y sus procedimientos formales, establezcan fuertes blindajes para mantener el statu quo imperante.

De la misma manera, los sistemas de innovación también evolucionan, pero esto resulta todavía más comprensible, debido a que la idea de innovar tiene en su esencia la idea de cambiar. Sin embargo, en los sistemas de innovación hemos visto que el marco teórico plantea criterios graduales de desarrollo de las innovaciones matizados con grandes saltos cualitativos que replantean lo que se hace y como se hace en determinados sectores de actividad. Ideas que pueden tener su similitud con los procesos graduales de selección natural que generan pequeñas adaptaciones y por otra parte, las mutaciones genéticas que provocan un salto cualitativo en el normal desarrollo de los seres vivos. El equivalente de la mejora continua y la reingeniería, como formas de cambio respectivamente gradual y radical, en las organizaciones. Otros aportes complementarios sobre la teoría de sistemas, muestran claras coincidencias respecto de las propiedades esenciales de los sistemas abiertos planteadas hace 50 años por Ludwig von Bertalanffy. Por ejemplo, Van Gigch (1990) describe lo que considera son las características más importantes de los sistemas abiertos (biológicos y sociales). Los sistemas abiertos muestran tanto un grado elevado o bajo de entropía o desorden, dependiendo de sus características específicas; muestran simplicidad organizada, complejidad no organizada o complejidad organizada; puede asignárseles un propósito (finalidad). Los sistemas abiertos son finalísticos o teleológicos que determinan una parte importante de sus propias características y en definitiva, de su forma de relacionamiento con otros sistemas. Este es un resumen consistente de las propuestas generales de teoría de sistemas.

Existe una característica muy interesante de los sistemas que es su complejidad, que no admite una única métrica para evaluarla. La complejidad se expresa en varias dimensiones. La complejidad de los sistemas abiertos está determinada no solamente por la cantidad de componentes que tienen, sino por la variedad de configuraciones que puede adoptar dependiendo de las iteraciones entre los estados iniciales, sus propios patrones de comportamiento y el contexto en el que opera, determina que un sistema muestre una alta o baja entropía (variedad, incertidumbre, desorden). Los aportes de Stafford Beer (1979) son muy interesantes. Sobre todo cuando considera a las compañías como sistemas administrados que deben ser viables y realiza consideraciones sobre jerarquías y la unidad de administración.

Edgar Morin (1994) plantea claramente la problemática epistemológica de la complejidad. Según la teoría de sistemas, los organismos vivos y las instituciones sociales (que conforman por sus características sistemas abiertos) se pueden identificar porque muestran una complejidad similar, llamada complejidad organizada, que opera a través de un conjunto de propiedades diferenciadas de las de otro tipo de sistemas formales como por ejemplo el álgebra relacional o la lógica proposicional, en tanto sistemas. Tienen un número finito de partes componentes que se relacionan entre sí y con el contexto de muy diversas formas, generando las propiedades propias de sus propios sistemas, que van más allá de las propiedades derivadas de cada una de sus partes constitutivas. Esta apreciación constituye una clara superación del modelo sistémico con respecto al modelo reduccionista de análisis de la realidad, que constituía el paradigma prevaleciente hasta hace unos años.

Además hay otras preguntas claves en la comprensión de la realidad, que tienen raíces filosóficas muy profundas. ¿Existe un fin o propósito en el universo? La teleología plantea el estudio general de los fines o propósitos, analizando la posibilidad de atribuir una finalidad u objetivo a los procesos. Hay

dos variantes radicalmente distintas respecto de la posición teleológica. La primera implica afirmar la existencia de un propósito consciente detrás de la regularidad de la naturaleza. Así se conjetura por ejemplo, la existencia de un gran arquitecto del universo. La segunda considera que no existe un fin o propósito general en la naturaleza. Este es el abordaje predominante desde la óptica de la ciencia. En esa línea, la opción de buscar explicaciones finalísticas, sólo se explica racionalmente por la existencia de una limitación de comprensión del universo, en las facultades intelectuales humanas.

Lo que tal vez resulte más interesante en el contexto del objeto a estudiar en esta tesis, es que a determinados sistemas abiertos sean sociales o no, puede asignárseles un propósito (finalidad). Estos sistemas abiertos operarían orientados a una finalidad principal como mantener la vida en un protozooario o bien aumentar la participación en el mercado en una compañía. Por ejemplo entran en esta tipología y en lo marcado en segunda instancia, las organizaciones humanas y en particular las empresas que son el objeto genérico de estudio de esta tesis. Los sistemas empresarios son diseñados originalmente para desarrollar conductas con un propósito o finalidad previamente definido. Y el encargado o encargados de establecer esa finalidad y de llevar adelante las acciones subsecuentes, es el administrador o son los administradores de ese sistema (cualquiera sea el circunstancial nombre de cargo que se les asignen).

Considerando los fines o propósitos, se puede entonces, analizar conceptualmente los sistemas desde dos posiciones claramente diferentes. Por un lado, puede postularse la existencia de una causa final para lograr el resultado, generando una influencia sobre el proceso que conduce a ella. Por otro lado, se puede proponer la interpretación mecanicista donde los procesos y los resultados, no serían producto de la aproximación a un fin u objetivo.

Planteando el tema en un nivel de alcance menor. ¿Existirá un fin o propósito general en los sistemas sociales? La respuesta en este caso admite menores niveles de controversia. Lo que no cabe duda es que en las instituciones – como sistemas sociales que son - la voluntad del administrador, plantea ese fin o propósito que, en mayor o menor medida, el sistema procura alcanzar. Y la administración adecuada – en el sentido más amplio - tendría que ver con ello.

John Van Gigch (1990), señala que para que tenga lugar la conducta con propósito de un sistema, se deben dar un conjunto de requisitos entre los que se destacan que el objeto o propósito al cual se atribuye la conducta, debe ser parte del propio sistema. Esto es que se genera desde sus partes constitutivas. A su vez, es importante que esa conducta esté dirigida hacia un objetivo que tenga relacionamiento con los componentes internos del sistema y con el medio en que se desarrolla.

Por otra parte, la elección de una determinada conducta debe conducir a un resultado expresado explícita o implícitamente, por la voluntad del administrador. Estas bases son importantes para comprender el funcionamiento de las organizaciones administradas, junto con la problemática de la interacción con el entorno.

Lo que caracteriza a un sistema abierto no son precisamente sus componentes internos, es su relación con el entorno. El sistema no es la parte importante y el entorno se convierte en lo accesorio. Sistema y entorno, son igualmente importantes, para comprender el comportamiento del sistema funcionando. Según Luhmann: (1990): "Los sistemas no sólo se orientan ocasionalmente o por adaptación hacia su entorno, sino de manera estructural, y no podrían existir sin el entorno. Se constituyen y se mantienen a través de la producción y el mantenimiento de una diferencia con respecto al entorno, y utilizan sus límites para regular esta diferencia". Un sistema abierto no existiría si no puede

diferenciarse de su entorno. De la misma manera, el entorno forma parte de la propia existencia y comportamiento del sistema, en la medida que esa interacción lo caracteriza como tal.

Por lo expuesto, la interacción del sistema como objeto estudiado, con el entorno, no es un asunto menor en la consideración del comportamiento de los sistemas abiertos. Todos los sistemas abiertos – y esa es la esencia de su comportamiento en relación con el medio circundante - tienen un mecanismo de retroalimentación que les permite interactuar con otros sistemas. A su vez, esa relación con otros sistemas y la consecuente retroalimentación puede operar de manera positiva o negativa respecto del comportamiento del propio sistema. Es positiva cuando en la multiplicación entre la entrada y la salida, ésta aumenta con incrementos en la entrada. Es negativa cuando la salida disminuye al aumentar la entrada. Con este enfoque, la retroalimentación positiva generalmente conduce a la inestabilidad del sistema y la negativa a proporcionar un control al sistema que permita su estabilidad.

Bernardo Ramírez Del Valle (2006) plantea la necesidad de ver el universo como un todo organizado, tomando con referencia una cita de von Bertalanffy: "Caos era el tan mentado juego ciego de átomos que en la filosofía mecanicista y positivista, parecía representar la realidad última, con la vida cual producto accidental de procesos físicos y la mente como epifenómeno. De caos se trataba cuando en la teoría actual de la evolución, el mundo viviente aparecía como producto de la casualidad, fruto de mutaciones al azar y de supervivencias en el apuro de la selección natural. De la misma manera en las teorías del conductismo así del psicoanálisis, la personalidad humana era considerada como producto casual de "natura y nurtura" de una mezcla de genes y una sucesión accidental de acontecimientos desde la primera infancia y la madurez. (...) Ahora buscamos otro modelo esencial de ver el mundo: el mundo como organización".

En esta línea se destacan los aportes de Robert Lilienfeld en *Teoría de Sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales* donde plantea la tesis de que la teoría de sistemas aplicada a “problemas originados en negocios, gobierno, política internacional, demuestran que el enfoque funciona y conduce tanto a la comprensión como a la predicción. Especialmente muestra que el enfoque sistémico no se limita a entidades materiales en física, biología y otras ciencias naturales, sino que es apropiado a entidades que son parcialmente inmateriales y heterogéneas. Por ejemplo, el análisis de sistemas de empresas comerciales incluye hombres, máquinas, edificios, entrada de materia prima, salida de productos, valores monetarios, motivación y otros elementos imponderables que pueden brindar respuestas precisas y consejos prácticos.” (Lilienfeld, 1991).

Todos estos aportes de partida sobre “*Teoría de Sistemas*” nos llevan gradualmente a entrar en las contribuciones de la teoría de sistemas a las áreas sociales que abordaremos con mayor detalle en el siguiente punto del estudio y específicamente, a la comprensión de las compañías como sistemas sociales. Las organizaciones son en definitiva, un conjunto de personas y recursos relacionados entre sí y con sus atributos para alcanzar un fin común, que interactúa con el contexto y constituye una totalidad. Las organizaciones, como sistemas sociales, son responsables de las consecuencias de sus decisiones y acciones por lo cual deben equilibrar la influencia del entorno con sus responsabilidades, satisfaciendo necesidades sociales al fabricar un producto o brindar un servicio (de la Iglesia, 2006).

2.3.3. EL ENFOQUE SISTÉMICO COMO MODELO PARA INTERPRETAR LA REALIDAD

Si se desarrolla bien el "pensamiento sistémico", casi seguramente los modelos para interpretar la realidad y nuestras propuestas para mejorar esa realidad serán, cuanto menos, mucho más consistentes y estables que los derivados de

partir la realidad en pedazos y solucionar problemas en cada parte aisladamente. Si mediante el "pensamiento sistémico" se pueden determinar dónde se está hoy como una organización, ya hemos comenzado a trabajar en la línea de donde queremos estar porque definimos un punto de partida como referencia. Si mediante el "pensamiento sistémico" se identifican las causas de nuestros problemas hemos dado además otro enorme paso adelante. Y finalmente, si mediante el "pensamiento sistémico" se construye un acuerdo sobre lo que hay que hacer, habremos comenzado a pasar del diagnóstico a la acción, integrando lo aportes de un modelo conceptual de la realidad, con los desafíos de gestionar esa realidad.

Hay que estar prevenidos respecto de lo que puede aportar un enfoque reduccionista para entender la realidad, sobre todo en sistemas en los que las partes interna y el medio externo, interactúan fuertemente. Para encarar la solución de un problema en cualquier organización, el atajo aparente del enfoque reduccionista genera problemas para entender la realidad cuando esta es muy cambiante debido a múltiples instancias de relacionamiento con su contexto y circunstancias y se realimenta de ellas. Para entender adecuadamente la realidad: no se puede "dividir el elefante en dos", sin saber de qué animal se trata y sin contar con ayuda adecuada, para luego rearmarlo por las nuestras, y finalmente esperar, con optimismo, que lo que obtengamos como resultado sea parecido a la realidad de la que partimos, cuyas características esenciales y su comportamiento, bien pudimos no haber apreciado nunca.

Sobre estas bases se puede construir un modelo integrado para diagnosticar y proponer mejoras en cualquier sistema administrado con la participación activa de los agentes internos del sistema. "Estructuras complicadas, cambios complejos y escenarios cambiantes, son parte de las reglas de juego vigentes de la evolución de las organizaciones. Actualmente no alcanza sólo con una

visión reduccionista para comprender la dinámica del cambio en una organización. De la misma manera, no es suficiente sólo con el pensamiento sistémico para enfrentar adecuadamente la imprevisibilidad. Se requiere capacidad para convivir con el cambio y para tolerar el caos. Este es el camino que marca el autor para orientar los pasos para acompañar exitosamente los procesos de cambio organizacional en el siglo XXI.” (Petrella, 2004)

El conjunto de principios básicos para el mejor abordaje de los sistemas administrados está muy bien descrito en La quinta disciplina en la práctica (Senge y otros, 1995, página 96): "No se puede modificar el sistema (el elefante) dividiéndolo en partes, sino que todos deben mirar juntos la totalidad. En consecuencia, no es posible practicar el pensamiento sistémico en forma individual, no porque la disciplina sea dificultosa, sino porque en un sistema complejo los buenos resultados necesitan la mayor cantidad de perspectiva posible. Cuando formemos un equipo, debemos cerciorarnos de que todas las funciones pertinentes estén representadas, y obtener autorización de los directivos para proponer soluciones interfuncionales, al margen de susceptibilidades y políticas internas".

Este punto es muy importante pues prácticamente todos los especialistas en diseño de procesos uruguayos formados en los años 80 y 90, han sido influidos por el paradigma de investigación y de actuación sobre las organizaciones derivado fundamentalmente del enfoque reduccionista del análisis de sistemas, dividiendo el elefante en dos o más partes para poder entenderlo. (Por supuesto, sin saber que se trataba de un elefante) Y luego tratando de sintetizar las partes para tratar de armar el animal original, para saber de qué se trataba. De esta manera, aquellos que tenían experiencia, por lo menos recomponían un ejemplar de la misma envergadura. Con suerte, por ejemplo un rinoceronte (un animal del mismo tamaño pero con un cuerno menos). Pero gran parte de la realidad que se buscaba comprender, quedaba fuera del modelo interpretativo y

por lo tanto se desconocían – muchas veces involuntariamente - relaciones claves en el comportamiento del sistema.

Esta forma de trabajo, procediendo sistemáticamente por fragmentación de la realidad, pudo resultar muchas veces satisfactoria, casi seguramente porque los instrumentos de diseño de propuestas y de control de calidad de resultados empleados en las intervenciones sobre las organizaciones, eran frecuentemente muy débiles. Como al verificar el trabajo de análisis realizado, no contábamos la cantidad de cuernos o colmillos el asunto aparentemente cerraba. El elefante y rinoceronte, a los efectos del encargo que se debía realizar, parecían ser casi iguales.

Entonces se daba por demostrado que la realidad y el modelo representado eran razonablemente equivalentes. Y a partir de allí construíamos una propuesta, que luego de desarrollada e implantada mostraba claramente que la propia realidad del sistema y el comportamiento de los actores la desbordaba. Además es también llamativo que los profesionales en el conocimiento de los sistemas se concentraran en el trabajo como especialistas, sin abrir la cancha aceptando la participación de quienes más conocían el sistema para que nos apoyaran en la descripción del modelo en cuestión.

Este es otro punto importante, porque de esa manera se perdía la posibilidad de que el conocimiento de la realidad llevase a los directamente involucrados a sospechar que el rinoceronte que se había armado con tanto esmero, no era muy parecido al elefante del que partimos al enfrentarnos con la realidad. Lo que rescata la enorme importancia de trabajar en equipos interdisciplinarios con los agentes involucrados con cada sistema.

Una posibilidad para comprender los sistemas funcionando a través de la una Simulación Cuantitativa de la dinámica de los mismos constituye un aporte

metodológico para entender los cambios que se producen. En general se representa el sistema utilizando modelos matemáticos incluyendo las ecuaciones en diferencias finitas o ecuaciones diferenciales. Mediante estas representaciones se puede estudiar la dinámica del conjunto de los estados disponibles por el sistema que en definitiva permiten apreciar el comportamiento. La propuesta de analizar sistemáticamente la Dinámica de los Sistemas tiene su origen en la década de los años 30 pensando en las variantes que pueden ayudar a comprender el comportamiento aplicando procesos de cálculos iterativos que se retro-alimentan tomando la salida de un ciclo y reingresándolos por la entrada. (Forrester, 1968).

La construcción de modelos interpretativos aporta mucho a la comprensión de una realidad que no conocemos. Las organizaciones requieren en la actualidad una forma diferente de aproximarse a los problemas. Una alternativa para el mejor abordaje de los estudios organizacionales pensando de manera sistémica, es el modelado de aquellos aspectos que inciden sobre el comportamiento de los sistemas considerando la creación de modelos formales que permitan capitalizar los aportes de la *Dinámica de Sistemas Cualitativa* (Wolstenholme y Coyle, 1983; Wolstenholme, 1985 y Senge, 1992) que en el campo de los estudios organizacionales promueve el aprendizaje sobre y en la propia organización, con la intención de constituir organizaciones inteligentes, que en el lenguaje y conceptos que propone Peter Senge, con organizaciones abiertas al aprendizaje (Senge, 1992).

¿Por qué es tan difícil comprender un sistema con el que no convivimos? Puede haber muchas razones, pero una de ellas es que las “reglas de comportamiento de un sistema” no necesariamente son similares a las de otro. Los agentes internos del cada sistema asimilan esas reglas y las aceptan como parte de la realidad con la que deben actuar. Pero no siempre se aprecia la singularidad que las mismas pueden alcanzar. Esto es, que esas reglas aplicables de

manera natural en un sistema, pueden no tener sentido en otro. Y por lo tanto exportar unas reglas de un sistema a otro puede generar desconcierto e incluso formas de funcionamiento inesperadas y a veces sumamente inconvenientes. Por ello constituir modelos interpretativos contextualizados de la realidad singular de un sistema, constituye un enorme desafío para comprender al propio sistema y su comportamiento.

Son muy reveladores los aportes de Luhmann para comprender la potencia de las singularidades en el comportamiento de un sistema social. “Un sistema social es un conjunto de acciones sociales que se refieren unas a otras y se confieren sentido entre sí, a la vez que no pueden ser delimitadas por acciones de otros sistemas” (Luhmann, 1973). Se crea un microcosmo propio del sistema que pueden ser muy diferentes de otro sistema, incluso con el cual interactúa de manera más o menos cercana. Esto plantea según Luhmann, el significado de las reglas de un sistema social referidas a sí mismo, y por lo tanto, la imposibilidad de aplicarlas en otro sistema social sin inducir a errores de apreciación sobre su comportamiento. Y todo ello genera dificultades para comprender los sistemas desde dentro en relación con otros sistemas.

Sotomayor (2006) plantea varios ejemplos muy simples y a la vez ilustrativos de esas limitantes de significado de las acciones para cada sistema social y de las dificultades de trasvasar significados de un sistema a otro de manera artificial en el marco por ejemplo de un proceso de transformación institucional. “Por ejemplo, las acciones sociales que desempeña un árbitro en un partido de fútbol sólo tienen sentido en el sistema social del fútbol; si llega a un restaurante y no hay mesas disponibles, no logrará que comensales abandonen su mesa exhibiendo una tarjeta roja.

Asimismo, un profesor no puede reprobar a un conductor imprudente, ni tiene sentido que un enamorado ofrezca al objeto de su afecto más dinero que otro

pretendiente, a cambio de ser correspondido (sí tiene sentido que le ofrezca dinero a cambio de determinadas acciones, en el sistema social de las relaciones laborales explícitas o tácitas).”

Otro punto a tener en cuenta para generar orientaciones sobre aspectos metodológicos, es buscar criterios orientadores que permitan diferenciar qué es lo accesorio y qué es lo importante para cada compañía. Porque una propuesta metodológica efectiva debería poder separar la paja del trigo en términos de comportamientos relevantes de los agentes, necesidades de información y soluciones adecuadas para cada negocio. En este asunto, las cadenas de valor planteadas por Michael Porter en la *Ventaja Competitiva* (1996), dan una mano muy importante. Porque las cadenas enseñan cuales son las actividades que ayudan a consolidar las ventajas competitivas de cada organización. Y en consonancia con estas actividades, se pueden inducir cambios en los patrones de conducta, montar los sistemas de información básicos y utilizar la tecnología adecuada para que las acciones de cambio puedan dar todavía mejores resultados.

2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

CALIDAD

Implica defecto cero, tanto en proceso y resultado que satisfaga la necesidad del usuario. Dicho producto es como modelo que supera a otros similares.

CAPACITACIÓN

La capacitación se concibe como un proceso de formación continuo e integral a través del cual se adquieren, desarrollan y actualizan conocimientos, habilidades y actitudes de los recursos humanos para desempeñarse con calidad , eficiencia y productividad, y si la entendemos como un proceso mediante el cual se proporcionan a un determinado grupo de personas, elementos suficientes con la

finalidad de obtener el máximo rendimiento, destrezas y habilidades del trabajador en torno a un ámbito laboral en beneficio tanto de la fuerza de trabajo como de los empleadores, se puede decir que el proceso de capacitación representa la alternativa primordial para el buen funcionamiento y competitividad de la planta productiva o de una institución educativa. (Stoner y otros, 1996:428).

DESEMPEÑO

Desempeñarse, significa cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer. Ser hábil, diestro en un trabajo, oficio o profesión.

DESEMPEÑO PROFESIONAL

"Es el comportamiento del trabajador en la búsqueda de los objetivos fijados, este constituye la estrategia individual para lograr los objetivos" (Chiavenato 2000). Otros autores como (Milkovich y Boudrem 1994), consideran otra serie de características individuales, entre ellas: las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades que interactúan con la naturaleza del trabajo y de la organización para producir comportamientos que pueden afectar resultados y los cambios sin precedentes que se están dando en las organizaciones."

EDUCACIÓN

Proceso socio-cultural sistémico y asistémico de formación de la personalidad del hombre, de acuerdo a las exigencias de la sociedad históricamente concreta.

EDUCACIÓN BÁSICA

Es la educación más importante que un individuo recibe ya que es aquella que le permite obtener los conocimientos elementales a partir de los cuales profundizar un sentido intelectual y racional. La educación básica es parte de lo que se conoce como educación formal, es decir, aquel tipo de enseñanza que está organizada en niveles o etapas, que tiene objetivos claros y que se imparte en instituciones especialmente designadas para ello (escuelas, colegios, institutos).

EVALUACIÓN

La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos.

GESTIÓN

Hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo. Al respecto, hay que decir que gestionar es llevar a cabo diligencias que hacen posible la realización de una operación comercial o de un anhelo cualquiera.

Administrar por otra parte, abarca las ideas de gobernar, disponer, dirigir, ordenar u organizar una determinada cosa o situación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La investigadora a creído elaborar su propia definición y lo expone: “Es un establecimiento educativo, donde se desarrolla la formación de los estudiantes de acuerdo a las exigencias, necesidades y características de los estudiantes; donde se ingresa, procesa y sale producto resultados con un perfil deseado”.

MODELO

Es la representación abstracta del objeto real, con fines específicos de resolver el problema planteado. Implica sustituir el viejo modelo con el nuevo construido. La expresión ideal de este concepto es la concepción sistémica, estructural, funcional dialéctico.

MOTIVACIÓN

Acción de motivar, causa de algo; ensayo mental preparatorio de una acción.

NECESIDAD

Imposibilidad de que una cosa deje de ser; todo aquello de que uno no puede prescindir. (Diccionario de la lengua española, 1994:753).

POSGRADO

Se llaman estudios de **posgrado** o **postgrado** a los estudios universitarios posteriores al título de grado y comprenden los estudios de maestría (también denominados *máster* ó *magíster*) y doctorado. Además de los estudios propiamente dichos, se puede incluir a la investigación postdoctoral y a los cursos de especialización dentro de este ámbito académico. Se trata de un nivel educativo que forma parte del tipo superior. Tienen como antecedente obligatorio los estudios de pregrado, y solo se puede acceder a ellos tras la obtención del grado.

REINGENIERÍA

Reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y actuales de rendimiento, como costos, calidad, servicio y rapidez.

SISTEMA DE GESTIÓN

Un sistema de gestión es una estructura o modelo de administración eficaz y eficiente que busca mejorar el funcionamiento de una organización: incluye un proceso de ideación, planeación, implementación y control.

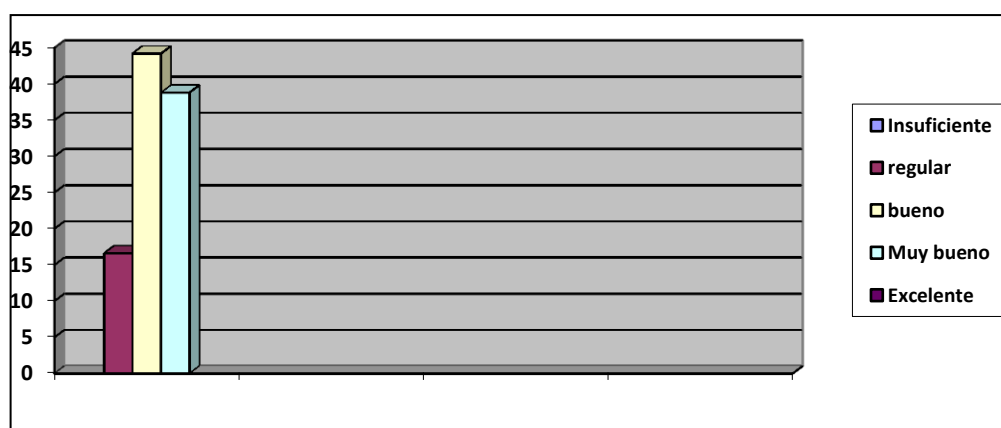
CAPITULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

GRÁFICA Nº 01

ASISTENCIA REGULAR A LAS CLASES DEL DOCENTE



Fuente: Tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

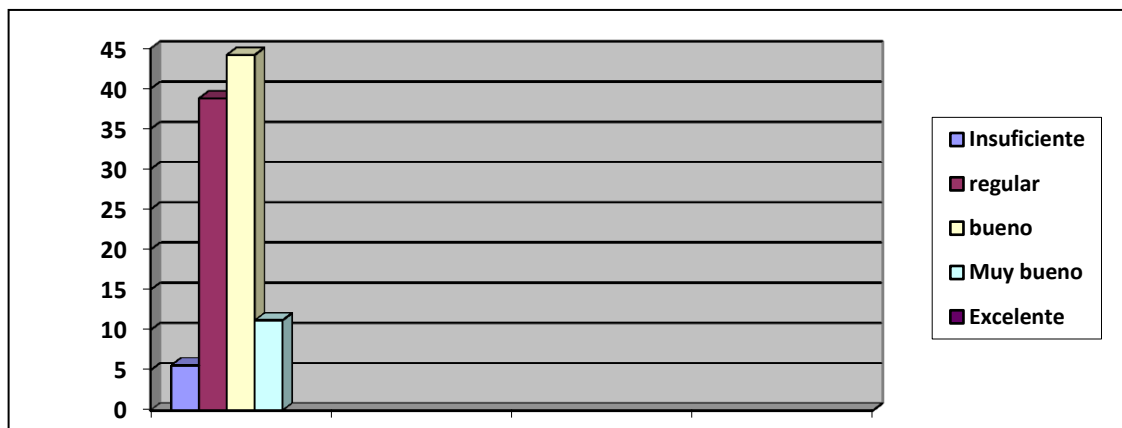
El 16.6% de alumnos opina que el docente asiste regularmente a clases.

El 44.2% opina que la asistencia del docente es buena.

El 38.8% opina que el docente asiste a su clase casi siempre.

Estos resultados nos muestran que el docente tiene una buena imagen con los estudiantes respecto a su asistencia y es más que regular.

GRÁFICA Nº 02
PUNTUALIDAD AL LLEGAR Y RETIRARSE DE LA CLASE



Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 5.6% de los estudiantes opina que el docente se retira antes de culminar la clase y llega después de la hora de clase.

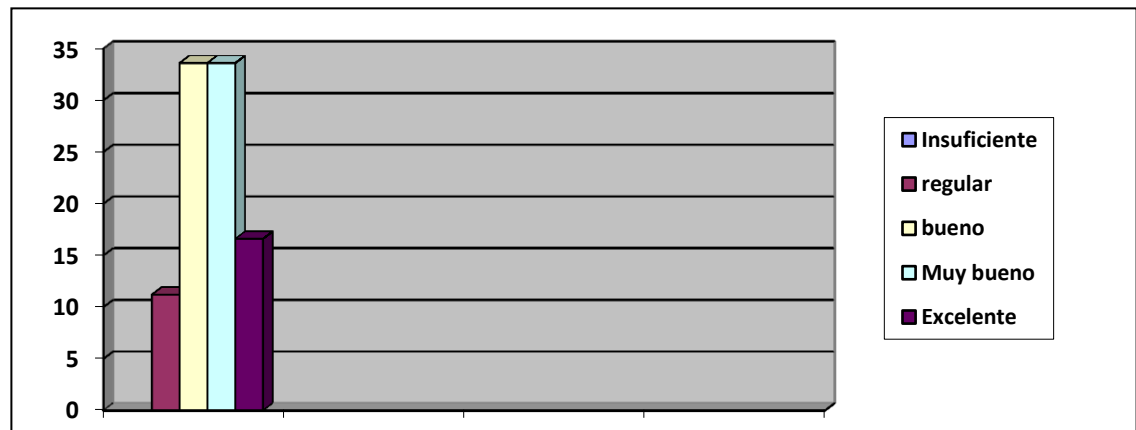
El 38.8% opina que el docente regularmente llega y se retira de la clase.

El 44.2% de los estudiantes manifiesta que el docente muy poco llega tarde o se retira antes de la clase.

El 11.2% de los estudiantes manifiesta que el docente no llega tarde y más aún se retira a la hora indicada o después.

Estos resultados nos muestran que el docente tiene una buena imagen con los estudiantes respecto a su puntualidad tanto a la hora de llegada como de partida del aula.

GRÁFICA Nº 03
CUMPLIMIENTO CON LAS FECHAS ESTABLECIDAS EN EL
CALENDARIO ACADÉMICO



Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

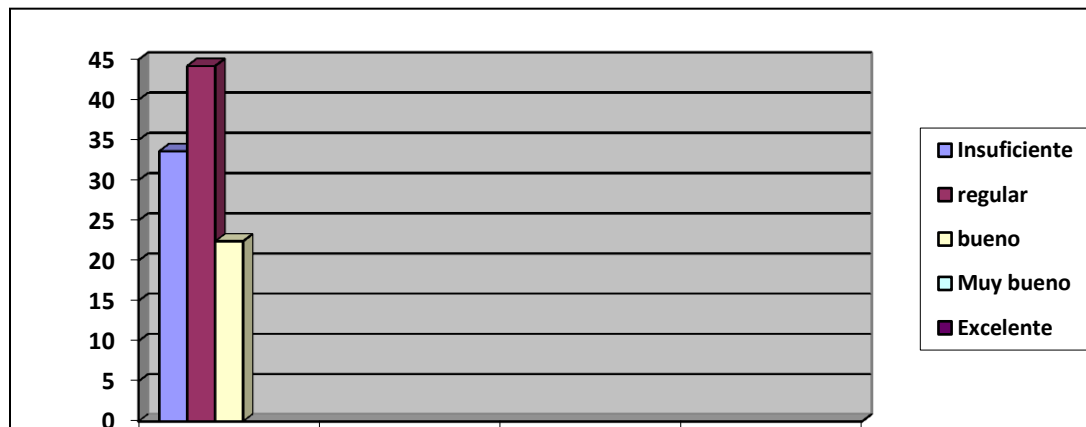
Observamos que el 11.2% de los estudiantes opina que el docente cumple con el calendario académico.

El 33.6% opina que el docente cumple regularmente con el calendario académico.

El 33.6% opina que el docente cumple muy bien con el calendario propuesto.

De los estudiantes encuestados el 16.6% se muestra satisfecho con el cumplimiento total del calendario académico.

GRÁFICA N° 04
ELABORA APUNTES Y MATERIAL DIDÁCTICO DE LA ASIGNATURA



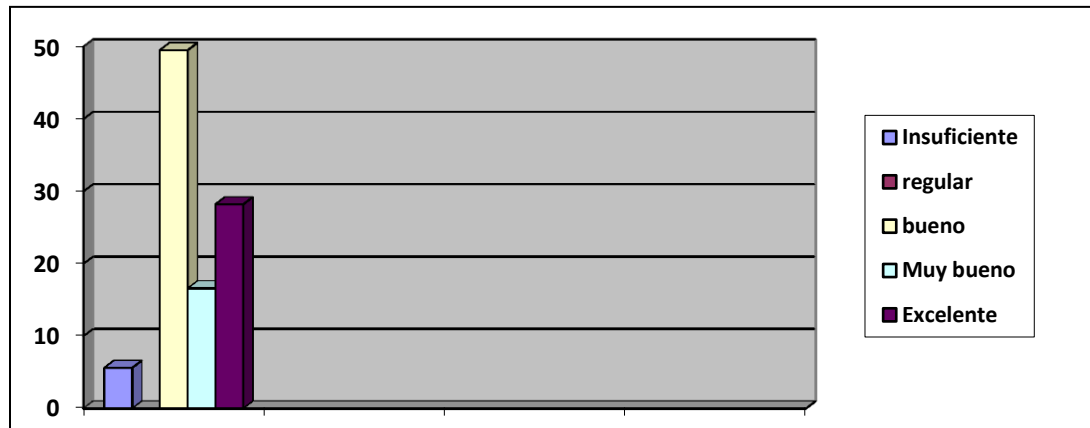
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

La mayoría de estudiantes opina que el docente elabora su material en forma regular y representa un 44.2%

Sin embargo el 38.8% opina que el material de trabajo elaborado por el docente es insuficiente.

GRÁFICA N° 05
PRESENTA EL SILABO AL INICIO DEL CICLO

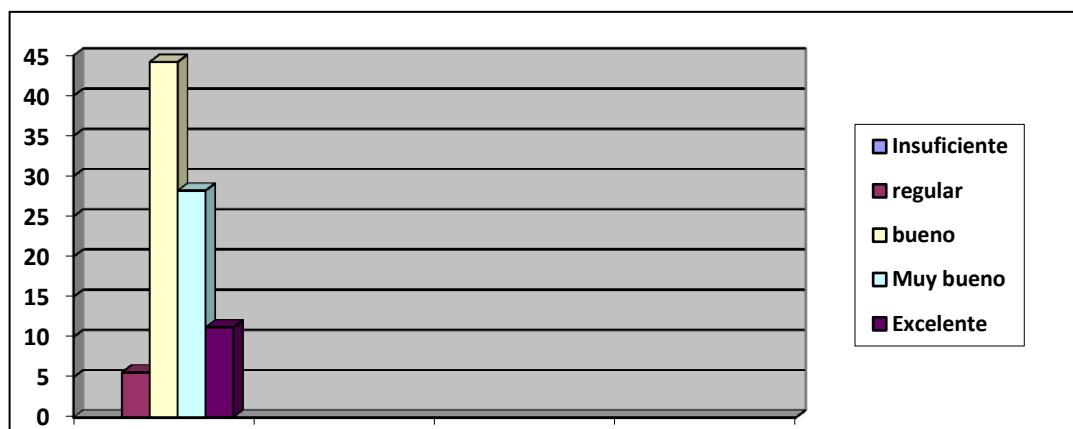


Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

La mayoría de estudiantes opina que el docente entregó su silabo después del inicio del ciclo pero regularmente oportuna; Sin embargo el 28.2% opina que el silabo fue entregado en el día indicado.

GRÁFICA Nº 06
PLANIFICA EL DESARROLLO DE LOS TEMAS



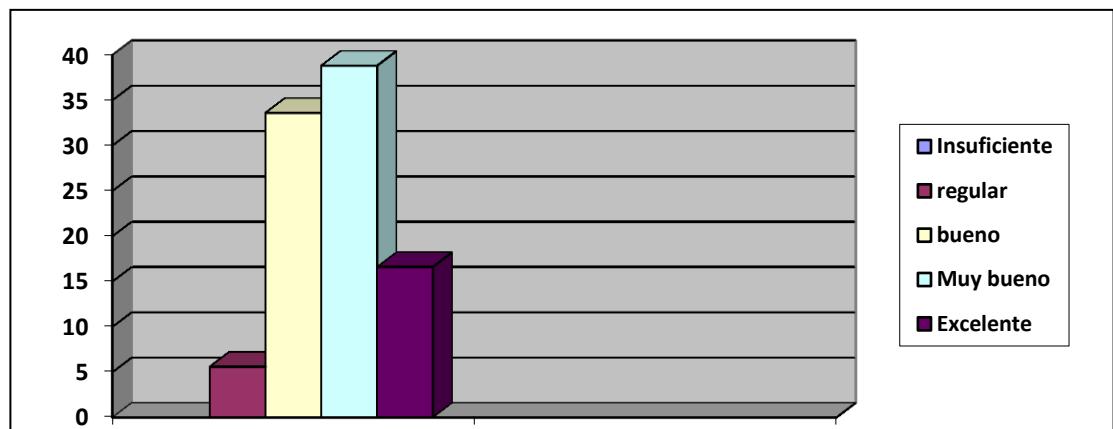
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

La mayoría de estudiantes opina que el docente planifica de muy buena forma sus temas de clase y representa el 44.2%, Sin embargo el 5.6% que es una minoría opina lo contrario.

El 11.2% opina que el docente prepara excelentemente su clase.

GRÁFICA N° 07
DESARROLLA TODOS LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA



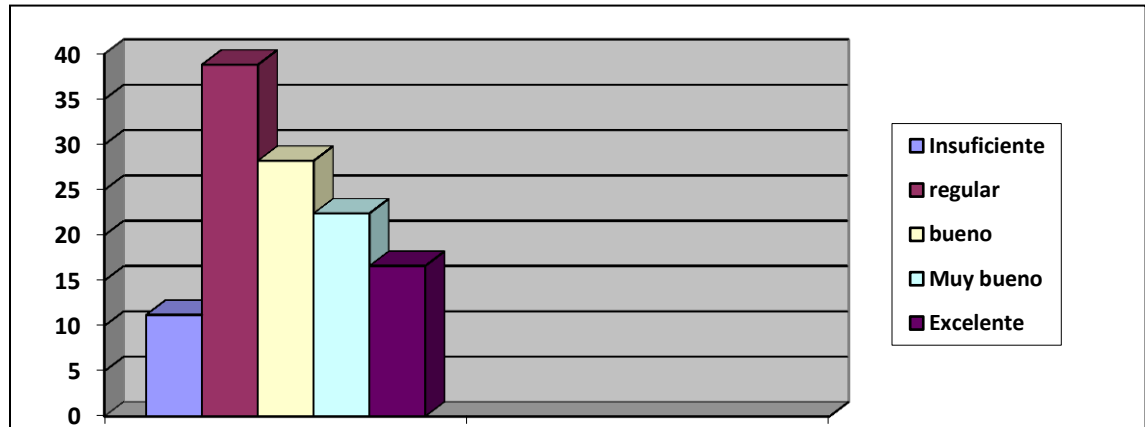
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 72.4% opina favorablemente sobre el desarrollo de los contenidos por parte del profesor.

El 5.6% manifiesta que el profesor no desarrolla la mayoría de los contenidos y el 16.6% manifiesta que si desarrolla todos los contenidos.

GRÁFICA Nª 08
RELACIONA LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA Y O LA PRÁCTICA
PROFESIONAL

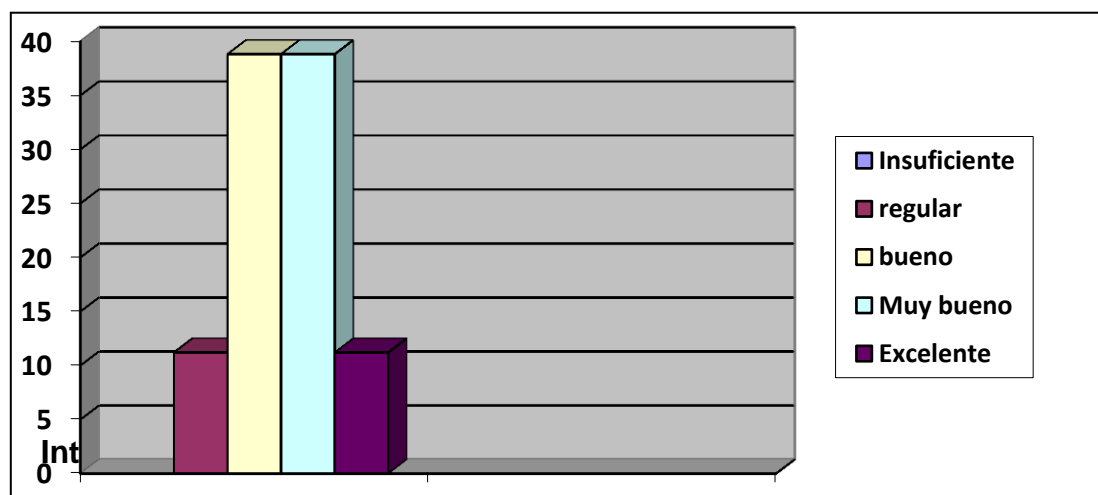


Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 38.8% de los estudiantes opina que el docente hace en forma regular la interrelación teoría y práctica y por tanto solicita más atención en este rubro.

GRÁFICA Nº 09
FAVORECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

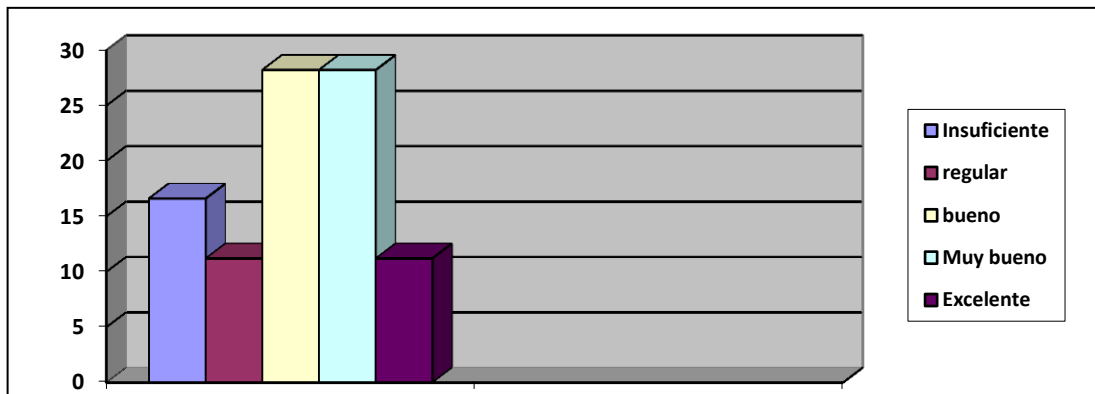


Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 11.2% tiene participación plena en el trabajo académico del docente
 Sin embargo el 77.6% tiene regular participación en clase.
 El 11.2% solicita ser tomado en cuenta para poder participar en la clase.

GRÁFICA Nº 10
DEDICA TIEMPO SUFICIENTE AL ANÁLISIS DE LOS TEMAS
DESARROLLADOS

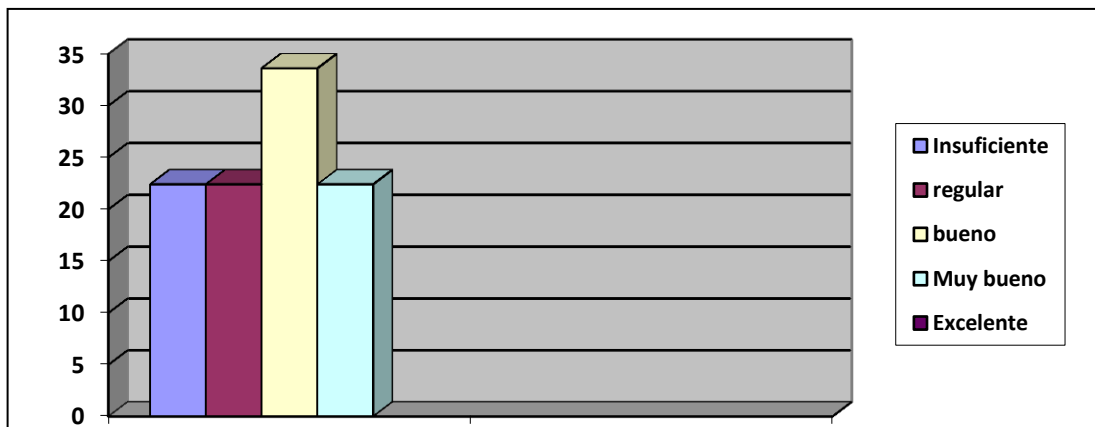


Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 28.2% de los estudiantes manifiesta su preocupación por la nula o insuficiente tiempo que da el docente para ejercitar los temas trabajados. El 55% conforme por el tiempo regular que otorga el docente para ejercitar los temas.

GRÁFICA Nº 11
LA BIBLIOGRAFÍA ES ACTUALIZADA Y ACCESIBLE



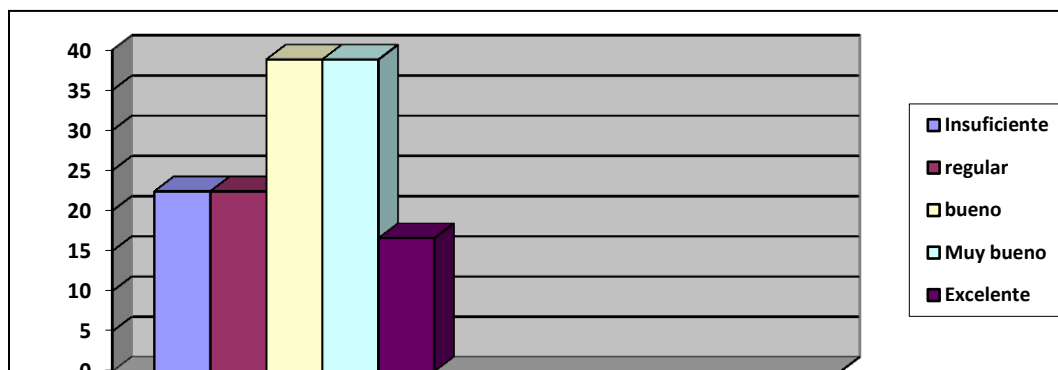
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

Un preocupante 44.2% manifiesta que la bibliografía que tiene la biblioteca de la Universidad es nula o insuficiente.

El otro porcentaje manifiesta que la bibliografía es la adecuada a sus necesidades.

GRÁFICA Nº 12
UTILIZA DISTINTOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA (PIZARRA,
PROYECTOR, GUÍAS DE PRÁCTICA, SEPARATAS, TEXTOS
UNIVERSITARIOS, ETC.)

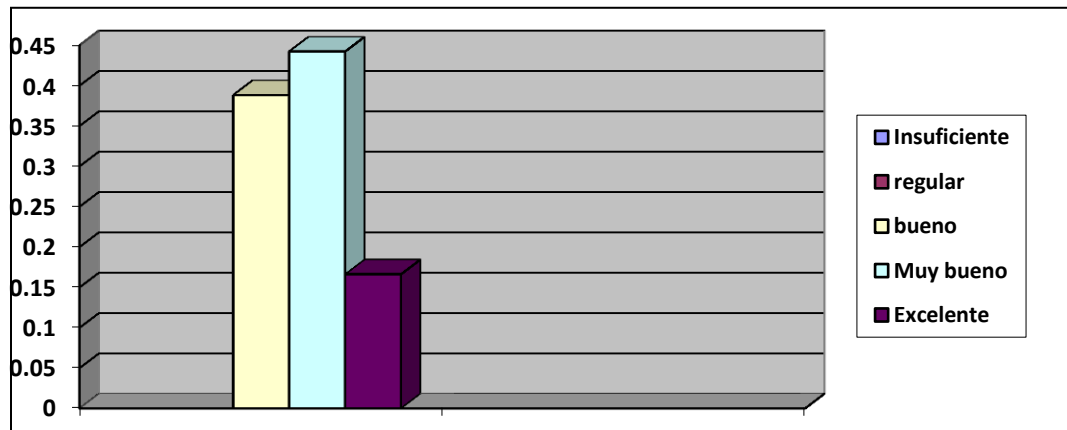


Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

De los resultados indicar que el 44.2% de docentes presentan recursos didácticos de manera insuficiente o regular. Por cuanto, los docentes deben hacer mejor y más uso de los medios y materiales como recursos de enseñanza.

GRÁFICA Nº 13
DA A CONOCER LA FORMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA



Fuente: tabla de Encuestas

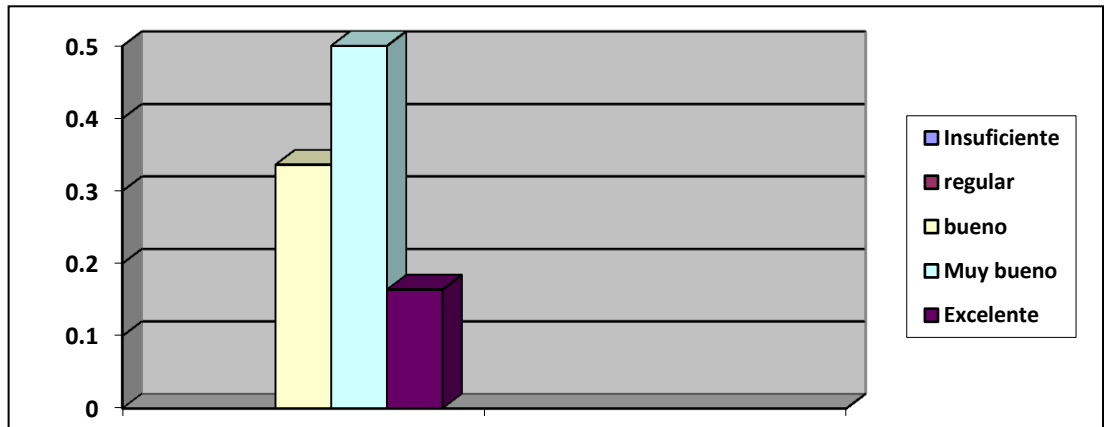
INTERPRETACIÓN:

El 38.8% manifiesta que efectivamente el profesor da a conocer la forma de evaluación del curso en forma parcial o poco entendible

El 44.2% manifiesta lo mismo que el anterior pero con una mejor forma de entendimiento.

Solo el 16.6% manifiesta su total satisfacción pues entiende la forma de evaluación del docente en el curso.

GRÁFICA N° 14
LOS TEMAS DE LOS EXÁMENES CONCUERDAN CON LOS
CONTENIDOS DESARROLLADOS EN CLASE



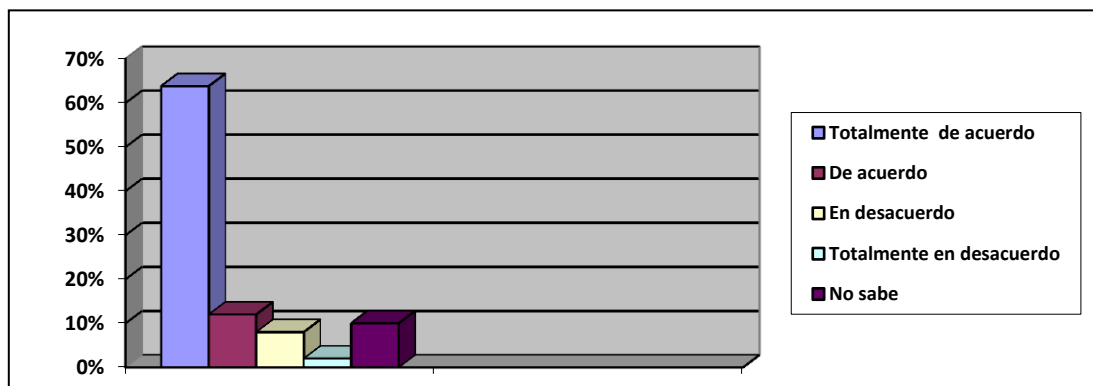
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 83.6% de los estudiantes concuerdan que la mayoría de preguntas de exámenes están de acuerdo con los contenidos desarrollados en clase.

Sin embargo el 16.6% opina que todas las preguntas concuerdan con los temas desarrollados en clase. Nadie se queja en este rubro.

GRÁFICA Nº 15
CONSIDERO NECESARIO QUE LOS DOCENTES DEBEN RECIBIR
CAPACITACIÓN SOBRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



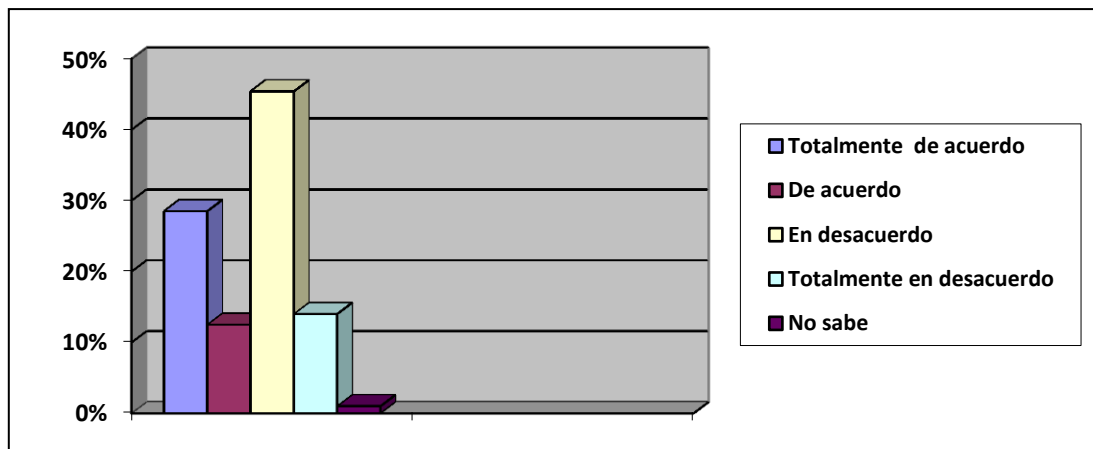
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

El 60% de los estudiantes opina la necesidad que los maestros reciban capacitación sobre el uso de estrategias didácticas. Sin embargo existe un 10% que no sabe sobre el asunto.

GRÁFICA Nº 16

**CONSIDERA QUE LOS DOCENTES TIENEN FORMACIÓN SUFICIENTE
SOBRE USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA IMPARTIR LAS
CLASES SOBRE EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE DE
EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**



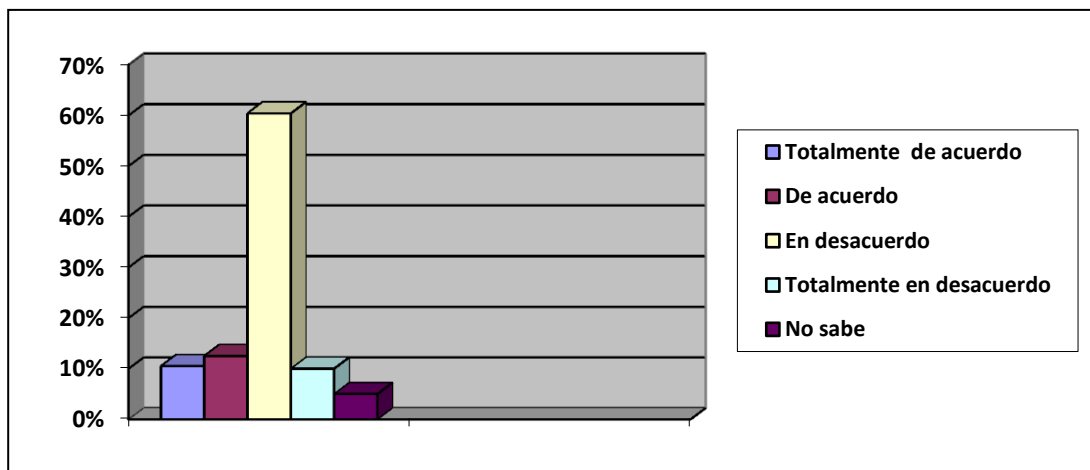
Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

La mayor cantidad de alumnos entrevistados que representa el 45% de ellos opina que los docentes no tienen suficiente formación en el uso de estrategias didácticas. Un 28.5% de estudiantes opina que los docentes si tienen formación suficiente en estrategias didácticas.

GRÁFICA Nº 17

**LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE SE HAN UTILIZADO LOS
DOCENTES EN EL DESARROLLO DEL CURSO DE TALLER DE TESIS
HAN AYUDADO A LOGRAR LOS OBJETIVOS PLANTEADOS**



Fuente: tabla de Encuestas

INTERPRETACIÓN:

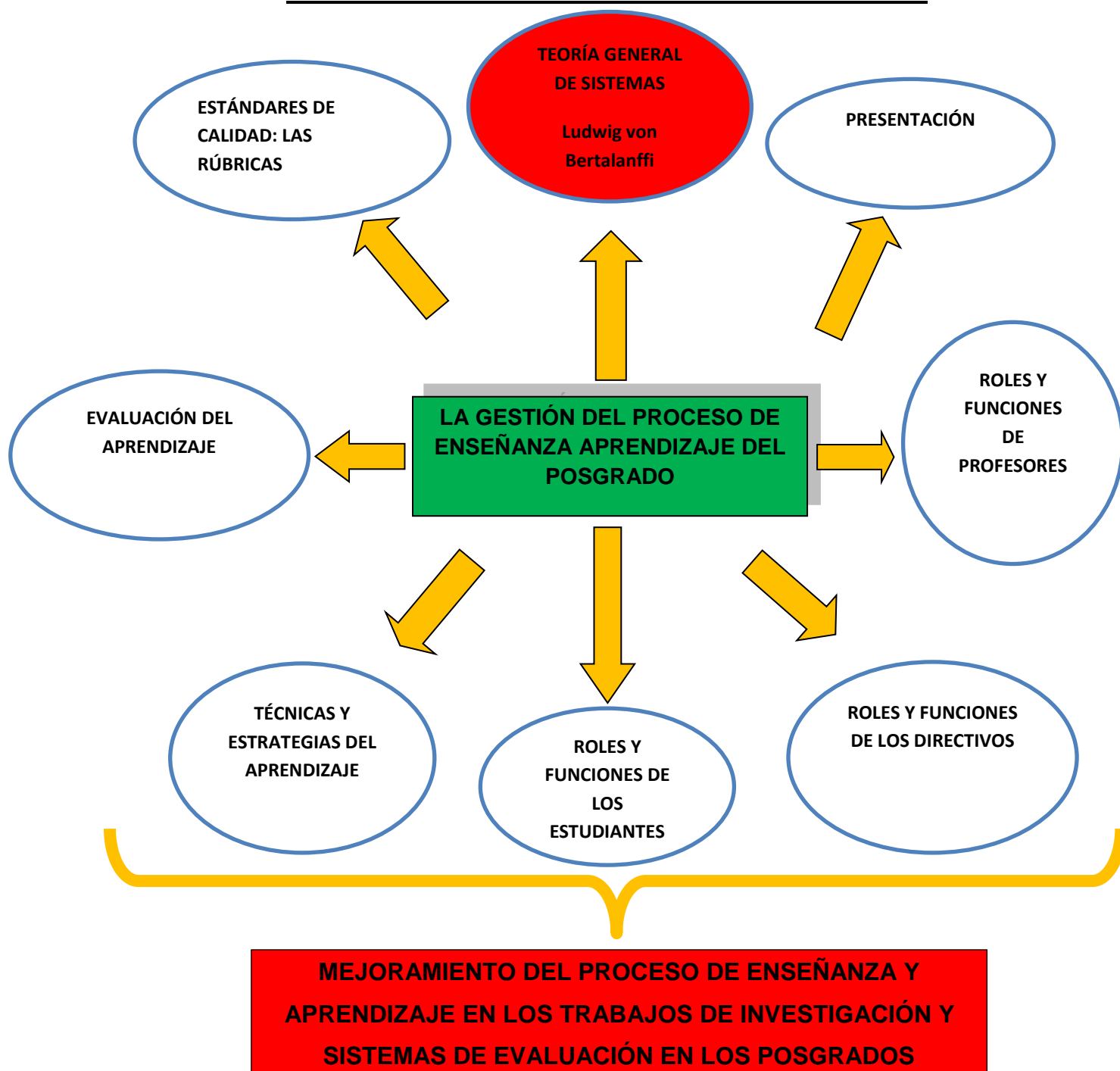
La mayor cantidad de alumnos entrevistados que representa el 60% de ellos opina que las estrategias didácticas empleadas por los docentes no ha permitido lograr los objetivos en el curso de análisis matemático II.

Un 10.5% de estudiantes opina que los docentes si tienen formación suficiente en estrategias didácticas. El 5% de los estudiantes no sabe del asunto.

3.2. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

“LA GESTION DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL POSTGRADO EN LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE LA FACHSE-UNPRG EN CAJAMARCA”

MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN



3.3. PROPUESTA DE GESTIÓN DEL POSTGRADO

3.3.1. PRESENTACIÓN

En este capítulo se describirá el proceso de operatividad de la propuesta de gestión del postgrado en la FACHSE-Cajamarca. A continuación se incluye la descripción gráfica de los constituyentes de dicha propuesta

La propuesta de gestión del postgrado tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica del modelo educativo. Es una configuración esquemática y una representación simplificada de la realidad (Escudero, 1981).

El objetivo de este documento es precisar las líneas de trabajo que deben dar sustento a la incorporación de la propuesta de gestión del postgrado en la FACHSE-Cajamarca, para llevarlas a la práctica mediante acciones intencionales e institucionales, a través de las tareas que se espera desarrollen cada una de las instancias académicas y administrativas. Para tal propósito la propuesta de gestión del postgrado:

- Ofrece los elementos para hacer operativo el Modelo Educativo de la Universidad, principalmente a través de la organización curricular.
- Permite que los actores (personal académico, estudiantes, personal directivo y personal de apoyo) identifiquen su nivel de participación y compromiso para operar el Modelo, con base en sus principios y lineamientos generales.
- Sirve de guía para el diseño de nuevos programas educativos así como para el proceso de reforma de los programas educativos vigentes.

3.3.2. ROLES DE PROFESORES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES EN EL MARCO DE LA PROPUESTA DE GESTIÓN DEL POSTGRADO

La implementación de la propuesta, a través del Modelo Académico de Posgrado, requiere de cambios significativos en los roles que tradicionalmente han desempeñado los profesores, directivos y estudiantes.

El docente tendrá la responsabilidad de planear estratégicamente la actividad en el aula a fin de diseñar las actividades de aprendizaje pertinentes para desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio, y la implementación de los demás ejes rectores por lo que en los nuevos roles se distinguen las funciones que se describen a continuación.

3.3.3. ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR

En el marco de la propuesta, el profesor universitario tendrá diferentes roles y además se considerarán diversas funciones en cada uno de estos roles, con la finalidad de realizar la planeación áulica y extra áulica requerida para desarrollar las competencias pertinentes.

A. DOCENTE UNIVERSITARIO

Asesor /Tutor Proveedor de información

Facilitador Desarrollador de recursos

Modelo Planeador

Dentro de estos roles podemos distinguir las funciones siguientes:

B. ASESOR/ TUTOR

Funge activamente como tutor de estudiantes, aconsejándolos oportunamente sobre las decisiones que tienen que tomar para configurar sus trayectorias formativas, de acuerdo a sus intereses particulares, así como identificar problemáticas que inciden negativamente en el desempeño de sus estudiantes, canalizando su atención oportuna a las instancias correspondientes.

C. FACILITADOR

- Es un promotor del aprendizaje y potencia el desarrollo de estrategias capaces de integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos.
- Motiva al estudiante a través de una interacción constante, reconociéndolo como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Propicia en el estudiante el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la Institución, el aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar.
- Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico independiente y respetuoso de la pluralidad. Impulsa el trabajo en equipo, poniendo en práctica actividades colaborativas que despiertan la motivación y el interés por aprender.
- Induce a los estudiantes a la investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que promueve la FACHSE-UNPRG

D. MODELO

- Ejemplifica lo que debe aprenderse pues el estudiante aprende no sólo de los libros o de lo que el profesor dice, sino con la práctica, conocimiento, habilidades y actitudes que el profesor muestra.
- Apoya sus actividades docentes en el uso de las tecnologías de la información para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y estimular a los estudiantes en el uso de las mismas.

E. PROVEEDOR DE INFORMACIÓN

- Proporciona información teórica y práctica a los estudiantes, además de incluir puntos de vista basados en su *expertise*.
- Conoce y promueve el conocimiento de los documentos que guían la tarea educativa en la FACHSE.

F. DESARROLLADOR DE RECURSOS

- Crea y coordina ambientes de aprendizajes (escolarizados y no escolarizados), sustentados en relaciones de colaboración, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades pertinentes que los apoyen en la comprensión del material de estudio.
- Interactúa con sus pares de la Institución y de otras IES, a través de trabajo colegiado, eventos académicos, proyectos y programas conjuntos.
- Participa activamente en programas de formación y actualización.

G. PLANEADOR

- Organiza los contenidos de la unidad de aprendizaje a su cargo, y planea las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes, los criterios, las estrategias y las acciones de los demás ejes rectores.
- Evalúa el aprendizaje utilizando esquemas e instrumentos que permiten descubrir de manera no fragmentada sus distintas dimensiones (no sólo exámenes, sino ensayos, portafolios de evidencia, foros de discusión presencial y virtual, reportes, tareas, etc.).

3.3.4. ROLES Y FUNCIONES DE LOS DIRECTIVOS

Para lograr que la propuesta sustente adecuadamente la operación de los programas educativos que ofrece la Universidad, se requiere que el directivo se caracterice por realizar labores de:

A. GESTIÓN

- Propicia condiciones adecuadas y articular acciones pertinentes para la operación del modelo y sus ejes rectores.
- Contribuye permanentemente al enriquecimiento del Modelo Educativo, con base en las necesidades observadas y experiencias acumuladas en su operación.
- Impulsa y coordina permanentemente las actividades de seguimiento y evaluación del Modelo Educativo y su operación en los programas educativos.
- Fomenta permanentemente el desarrollo de los roles de profesores Y estudiantes en el marco del Modelo Educativo.

- Mantiene una actitud receptiva para identificar problemáticas diversas de profesores y estudiantes como resultado de la operación del Modelo Educativo, y coadyuvar a la atención oportuna de las mismas.

B. DIFUSIÓN

- Es un conocedor y promotor activo del Modelo Educativo, manteniéndose actualizado en su operación.
- Promueve el reconocimiento del Modelo Educativo y su fundamentación en instituciones y organismos relacionados con la educación superior.

3.3.5. ROLES Y FUNCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Por su parte, el estudiante es reconocido la propuesta como el principal protagonista del aprendizaje; es un sujeto activo que aprende pero que se autoforma adquiriendo y desarrollando capacidades que le permiten construir su propio conocimiento. En el marco de la propuesta el estudiante se caracteriza por:

A. AUTOGESTOR DE SU APRENDIZAJE

- Participa activamente en la construcción de su proyecto educativo y en los procesos de aprendizaje.
- Desarrolla su capacidad de autoaprendizaje.
- Reconoce su responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su trayectoria formativa.
- Posee una motivación permanente por el aprendizaje.

B. LÍDER

- Se Involucra en la generación y aplicación del conocimiento de acuerdo a su nivel de formación.
- Desarrolla capacidades de análisis de la realidad, de generalización de sus conocimientos extrapolados a otros contextos, de reflexión y crítica, de imaginación y de razonamiento.
- Aprende a investigar y lograr las metas pretendidas mediante la organización de su trabajo y el uso de herramientas y tecnologías de la información y la comunicación.
- Participa en actividades que fortalezcan su formación integral.
- Desarrolla la capacidad de interactuar colaborativamente en ambientes multi y transdisciplinarios.

3.3.6. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En los últimos años se ha insistido en la necesidad de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje. El enfoque del trabajo docente debe ahora privilegiar el aprendizaje de los estudiantes, sobre la enseñanza; el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir la competencia de aprender a aprender y el profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar.

En este sentido, la propuesta destaca la importancia del aprendizaje significativo, así como la transformación real de las prácticas institucionales. Los primeros involucrados deben ser los profesores, los que tienen la responsabilidad de facilitar que el aprendizaje efectivamente se dé, en el entorno y las características en las que se desarrolla el plan de estudios, cualquiera que sea el tipo o nivel de educación formal en que se encuentren inmersos. La tarea del profesor es intervenir para que esas prácticas sean mejores y para que aquellos estudiantes que no poseen las habilidades de

estudio adecuadas, o que las practican deficientemente, las adquieran o desarrollen aún más.

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planean de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil a la cual van dirigidas, a los objetivos que persiguen y a la naturaleza de las áreas y unidades de aprendizaje, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Se consideran una guía de las acciones que se deben seguir; por lo tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

No puede decirse que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se desarrolle, se requiere una planeación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe metaconocimiento por parte del estudiante. El metaconocimiento es sin duda un proceso clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje son ejecutadas por el estudiante y la tarea del profesor es facilitar ese proceso. Son diferentes de las estrategias de enseñanza, pero, evidentemente, son complementarias entre sí.

La propuesta se centra en el aprendizaje privilegiando el autoaprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de competencias generales y específicas. Es importante que el profesor ayude a los estudiantes a descubrir y utilizar las estrategias de aprendizaje con la finalidad de ajustar su comportamiento a las

exigencias de las tareas encomendadas y a las circunstancias en que se produce.

Las estrategias de aprendizaje son diversas, pueden aplicarse en diferentes contextos y para diferentes propósitos. Cada estudiante podrá desarrollar aquellas

que se adapten mejor a su propio estilo de aprendizaje, o a las características del trabajo que realiza en un momento determinado de su formación. Por lo tanto, los profesores deben conocerlas y dominarlas, porque así estarán en condiciones de incorporar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a su tarea educativa diaria.

3.3.7. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La concepción de la evaluación, así como los procedimientos para llevarla a cabo, deberán adaptarse a la filosofía de la propuesta en relación a las nuevas formas de aproximación al conocimiento y a los roles establecidos de estudiantes y profesores.

La educación, en los modelos curriculares tradicionales, se basa en el modelo de instrucción por transmisión, en donde se asume que el conocimiento consiste en hechos discretos que tienen que ser aprendidos por los estudiantes. Este modelo supone que los profesores poseen los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan aprender.

El rol del profesor es transmitir esta información a los alumnos, y el rol de éstos es adquirir esta información. La evaluación que se realiza mediante exámenes de opción múltiple, relación de columnas, opciones falsas o verdaderas, es considerada apropiada, pues asume una respuesta correcta que el estudiante tiene que identificar entre varias alternativas.

En modelos más recientes de enseñanza y aprendizaje, basados en el constructivismo, se concibe que los alumnos aprenden construyendo información

sobre el mundo utilizando procesos mentales activos y dinámicos. Aprenden construyendo significados a partir de la conexión de los nuevos conocimientos con los previos.

El currículo estructurado con base en competencias, requiere que el estudiante sea capaz de realizar tareas significativas en el mundo real, con el que se encontrará al graduarse y unirse a la fuerza laboral. Entonces, las actividades de aprendizaje y la evaluación deberán reproducir los retos de este mundo real.

Estos enfoques educativos, como el propuesto, inciden directamente en la evaluación. Si los estudiantes construyen y aprenden de cierta manera, la evaluación debe proveerlos de oportunidades para aplicar su propio aprendizaje en problemas que reflejen sus actividades diarias de manera auténtica.

El interés principal que se persigue a través de la evaluación basada en competencias es valorar el desempeño real del estudiante, sintetizando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en una actividad. Utiliza métodos capaces de producir evidencias que comprueben los resultados de aprendizaje y criterios de desempeño.

El profesor, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos e instrumentos de evaluación que combinen conocimiento, comprensión, solución de problemas, técnicas, actitudes y principios éticos. Entre los métodos y recursos que se pueden utilizar, se encuentran los siguientes:

- Diálogos
- Proyectos
- Debates
- Bitácoras de observación
- Experimentos tecnológicos
- Estudios de casos
- Entrevistas
- Aprendizaje basado en problemas
- Juego de roles
- Portafolio de evidencias
- Mapas conceptuales
- Coevaluación
- Autoevaluación

La Maestría en Educación establecerá su producto integrador conforme a su objeto de estudio, el producto integrador es un elemento indispensable en el modelo académico debido a que describe lo que el alumno puede hacer de forma integral con las habilidades que aprendió en el programa. Deberá quedar definido y establecido para cada programa, especificando los detalles para su realización. Cada Maestría y/o Doctorado establece el producto integrador según la naturaleza del conocimiento y de las habilidades que desarrolla en el alumno, debiendo ser congruente con el Perfil de Egreso.

Identificamos dos tipos de productos integradores:

- a) Global. Define la actividad que demuestra las habilidades integrales de un programa completo, y
- b) Parciales. Definen la actividad que demuestra las habilidades de una unidad de aprendizaje

Por otro lado, entre los instrumentos tradicionales y técnicas evaluativas que pueden ser pertinentes para la evaluación de aprendizajes específicos, se siguen utilizando las siguientes:

- Pruebas de respuesta simple
- Pruebas de ordenamiento o jerarquización
- Pruebas de asociación de hechos
- Pruebas de complementación de frases
- Pruebas de opción múltiple.

En la propuesta, la evaluación implica la selección de los instrumentos y evidencias que arrojen información acerca del desempeño del estudiante y debe ser válida, confiable y transparente.

3.3.8. DEFINICIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD: LAS RÚBRICAS

Los criterios de desempeño son guías o principios mediante los cuales se juzga o evalúa la ejecución de un estudiante. Describen lo que se busca en el desempeño, evidencias o productos generados por los estudiantes. La meta es hacer un proceso de evaluación, lo más claro y consistente posible mediante criterios de evaluación explícitamente definidos (Arter, 2004).

Una rúbrica es un formato donde se incluyen los criterios de calidad y sirven como guía para calificar evidencias o productos de aprendizaje. Reflejan la calidad y lo que constituye un buen desempeño. Frecuentemente se acompaña una rúbrica de ejemplos de productos que ilustran los diversos puntos en su escala. Cuando se definen los criterios de calidad, éstos comunican las dimensiones y elementos de calidad en un producto. Reducen el elemento subjetivo al evaluar el trabajo de los estudiantes y además sirven como meta o guía que indica al estudiante su rumbo; les ofrece, también, la oportunidad de

autoevaluarse. Generalmente una rúbrica se adopta, adapta o produce, de acuerdo a las características del producto o evidencia que evaluará.

La posibilidad de poder transitar hacia éstas modalidades de evaluación innovadoras que se adaptan a modelos educativos, implica romper con la fuerte inercia de la evaluación tradicional. Es importante que los profesores analicen permanentemente su práctica docente y emprendan acciones pertinentes para evaluar los aprendizajes reales de sus estudiantes, congruentes con los enfoques centrados en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

1.- Se puede percibir que el del posgrado de la FACHSE-UNPRG de Cajamarca hay deficiencias en la gestión del procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación referente a los trabajos de investigación y a los sistemas de evaluación puesto que a los docentes les falta medios y materiales, bibliografía y estrategias didácticas.

2.- Los resultados obtenidos muestran que el 44.2% de docentes presentan recursos didácticos de manera insuficiente o regular. Además, el mismo porcentaje de docentes indican que la bibliografía que tiene la biblioteca de la Universidad es nula o insuficiente. Un 45% de docentes no están capacitados en el uso de estrategias didácticas y el 60% de los estudiantes de posgrado señalaron que las estrategias didácticas empleadas por los docentes no permitieron lograr los objetivos en el curso de análisis matemático II.

3.- Teoría General de Sistemas contribuyó con la elaboración de nuestra propuesta, la misma que coadyuvará al mejoramiento de la gestión del proceso enseñanza aprendizaje en los trabajos de investigación y sistemas de evaluación en los estudios de postgrado en la Oficina de extensión de Cajamarca de la FACHSE-UNPRG.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda una acción destinada a evaluar constantemente la calidad de los posgrados al interior de las Universidades. La evaluación de una institución se debe realizar al interior de la misma, lo que le permite medirse con sus propios propósitos y los de la comunidad académica y profesional a la que responde, para avanzar en forma decidida y sistemática hacia el logro de objetivos, porque en las actuales propuestas, se ha identificado la ausencia de una evaluación sistemática.
- Es recomendable que se construyan programas de posgrado interinstitucionales, necesarios y viables, buscando resolver conjuntamente algunos de los problemas que enfrenta el docente, como lo son las formas de enseñanza, la actualización de sus propios conocimientos, las competencias didácticas, los enfoques centrados en el aprendizaje, partiendo de reconocer que lo que es propio de la práctica educativa de un profesor del nivel básico, no necesariamente lo es para un profesor de educación superior y viceversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcántara, A., Pozas, R., Torres, C. A. (1999). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo XXI. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000708.pdf>

Álvarez, G. (2002) .*La calidad y la innovación en los posgrados*. México.
Recuperado de
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A2ES.pdf

Alvarez de Zayas, C., Fuentes, H. (2005). “*El postgrado cuarto nivel de educación*”. La Habana-Cuba.

Alvarez de Zayas, C. (1996). “*La Universidad como Institución Social*. La Habana-Cuba.

Bayardo, M.G. (2003). “El posgrado para profesores de educación básica. Cuadernos de Discusión 5 Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México.

Borrego, N. (2008). *Educación Superior Virtual en América Latina*. Perspectiva Tecnológica-Empresarial. (México). Recuperado en
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062008000500002

Burga, M. (2005) *Temas de reflexión en torno a la universidad peruana*. Lima.
Recuperado en
[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/FD21C6D4C702B23405257C77005BEEE9/\\$FILE/Temas_reflexi%C3%B3n_universidad_peruana.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/FD21C6D4C702B23405257C77005BEEE9/$FILE/Temas_reflexi%C3%B3n_universidad_peruana.pdf)

Canales, A., Rodríguez R. (2001). Distribución de la matrícula de posgrado en Educación 2001, núm. 74, México.

Casalino, C. (2004). "Nuevas tendencias en Gestión Universitaria". Lima-Perú.

Diker, G., Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós (Cuestión de educación).

Gil, M. (2000). *Un siglo buscando doctores*. México. Recuperado en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S3A2ES.pdf

Herrera, M. (2009). *La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37313028004.pdf>

Horruitiner, P. (2005). *Fundamentos del proceso de formación en la educación superior*. (La experiencia cubana). Chiclayo-Perú.

Horruitiner, P. (2007). *El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana*. Cuba. <http://rieoei.org/deloslectores/1738Silva.pdf>

Humberto R. (2004). *Evaluación académica del posgrado: un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302705.pdf>

Lemaitre, M. J. (2000) *.La calidad de la formación de posgrado: autoevaluación y acreditación*. Santiago de Chile.

Lucas, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado en <http://www.oei.es/cienciayuniversidad/spip.php?article1543>

Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. (1998). *“Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México textos para una mirada comparativa*. Argentina. Recuperado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95610/EL002746.pdf?sequence=1>

Muñoz, H. (2000). *La educación superior: algunos comentarios a la propuesta de la ANUIES*. México. Recuperado en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A5ES.pdf

Núñez, J. (1991). *Evaluación a la evaluación de los posgrados: la excelencia sospechosa*. México.

Piscoya, L. (2004). *La Formación Docente en el Perú*. Lima-Perú. Recuperado de <http://www.radu.edu.ar/Info/17%20form%20doc%20peru.pdf>

Rama, C. (2009). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. IESALC-Venezuela. Recuperado de <http://claudio-rama.blogspot.pe/2009/02/reedicion-los-postgrados-de-america.html>

Rama, C. (2007). *“Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina*. IESALC-Ecuador

Salgado, R. (2006). “*La formación docente en la región: de las normales a las Universidades*”. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf

Schmelkes, S. (1999). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, de Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Alberto Torres. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 7. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000708>

Villanueva, E. (2010) *Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros*. México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006

Wuest, Teresa y Pilar Jiménez (1990), *El postgrado en México*, México, UNAM.

ANEXOS

ANEXO N° 01



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE POST GRADO

ENCUESTA A LOS ALUMNOS DEL POSTGRADO

1. Asistencia regular a las clases del docente

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

2. Puntualidad al llegar y retirarse de la clase

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

3. Cumplimiento con las fechas establecidas en el calendario académico

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

4. Elabora apuntes y material didáctico de la asignatura.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

5. Presenta el silabo al inicio del ciclo.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

6. Planifica el desarrollo de los temas.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

7. Desarrolla todos los contenidos del programa

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

8. Relaciona la teoría con la práctica y o la práctica profesional.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

9. Favorece la participación de los estudiantes.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

10. Dedicar tiempo suficiente al análisis de los temas desarrollados.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

11. La bibliografía es actualizada y accesible.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

12. Utiliza distintos recursos para la enseñanza (pizarra, proyector, guías de práctica, separatas, textos universitarios, etc.)

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

13. Da a conocer la forma de evaluación de la asignatura.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

14. Los temas de los exámenes concuerdan con los contenidos desarrollados en la clase.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bueno	<input type="checkbox"/>
Muy Bueno	<input type="checkbox"/>
Excelente	<input type="checkbox"/>

15. Considero necesario que los docentes deben recibir capacitación sobre el uso de las estrategias didácticas.

Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>
No sabe	<input type="checkbox"/>

16. Considera que los docentes tienen formación suficiente sobre uso de estrategias didácticas para impartir las clases sobre el enfoque del aprendizaje de Epistemología de la Educación.

Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>
No sabe	<input type="checkbox"/>

17. Las estrategias didácticas que se han utilizado los docentes en el desarrollo del curso de Taller de Tesis han ayudado a lograr los objetivos planteados.

Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>
No sabe	<input type="checkbox"/>